

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÔLE DE LA SÉCURITÉ D'ATTACHEMENT DANS L'ADAPTATION SOCIO-
ÉMOTIONNELLE AUX PÉRIODES PRÉSCOLAIRE ET SCOLAIRE

THÈSE
PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR
DANIEL CHAYER

MARS 2006

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Un travail de cette ampleur ne peut évidemment pas se faire sans l'apport et l'appui de plusieurs personnes. Je veux tout d'abord souligner le soutien et l'implication d'Ellen Moss, ma directrice. Elle a su être disponible à la mesure de mes besoins. Je remercie aussi mes collègues Chantal Cyr, Karine Dubois-Comtois et Jean-François Bureau pour leur aide à la révision de mes articles et pour leur soutien. Merci aussi à Jean Bégin, une ressource essentielle pour mes questions statistiques. Je veux remercier les membres de mon entourage, parents et amis, pour leurs encouragements. Finalement et surtout, je suis profondément reconnaissant pour l'appui, les encouragements et la patience de mon épouse, Marie-Mahon Leblanc, et mes enfants, Rosalie et Émilien sans quoi tout aurait été beaucoup plus difficile.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - Premier article	7
Problèmes extériorisés à la période préscolaire : contribution de l'attachement, de l'interaction mère-enfant et des pratiques éducatives maternelles	8
Résumé	9
Contexte théorique	10
<i>Sécurité d'attachement et autres composantes de la relation mère-enfant</i>	11
<i>Attachement à la période préscolaire et adaptation de l'enfant</i>	13
<i>Relation entre pratiques éducatives, interactions dyadiques et adaptation des enfants à la période préscolaire</i>	14
<i>Hypothèses de la présente étude</i>	17
Méthodologie	18
<i>Participants</i>	18
<i>Procédure et instruments</i>	18
<i>Pratiques éducatives maternelles</i>	18
<i>Problèmes de comportements</i>	20
<i>Qualité de l'interaction mère-enfant</i>	20
<i>Sécurité de l'attachement</i>	21
Résultats	22
<i>Plan d'analyses</i>	22
<i>Analyses préliminaires</i>	22
<i>Liens entre attachement, pratiques éducatives, style d'interaction et problèmes de comportements</i>	23
<i>Conditions préalables aux tests de médiation</i>	23
<i>Test des modèles explicatifs des problèmes de comportements</i>	24
<i>Rôle des pratiques éducatives ou de l'interaction mère-enfant comme médiateur</i> ..	24
<i>Rôle de la sécurité d'attachement comme médiateur</i>	25

<i>Modèle additif</i>	25
Discussion	26
Références	34
Figure et tableaux	42
Figure 1	
<i>Illustration schématique des corrélations partielles entre le niveau de sécurité de l'attachement au TCA, les pratiques éducatives maternelles, la qualité de l'interaction mère-enfant et les problèmes de comportements extériorisés</i>	42
Tableau 1	
<i>Analyses de régression testant l'effet de médiation des pratiques éducatives ou de la qualité de l'interaction mère-enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés à partir de la sécurité d'attachement</i>	43
Tableau 2	
<i>Analyses de régression testant l'effet de médiation de la sécurité d'attachement dans la prédiction des problèmes de comportements extériorisés à partir des pratiques éducatives ou de la qualité de l'interaction mère-enfant</i>	44
Tableau 3	
<i>Analyses de régression expliquant les problèmes de comportements extériorisés à partir des pratiques éducatives, de la qualité de l'interaction mère-enfant et de la sécurité d'attachement</i>	45
CHAPITRE II - Deuxième article	46
L'attachement et les problèmes de comportements au début de la période scolaire :	
Précisions concernant le type de désorganisation et la source d'évaluation des comportements	47
Résumé	48
Contexte théorique	49
<i>Classifications d'attachement insécurisant organisé et problèmes de comportements</i>	50
<i>Désorganisation et problèmes de comportement</i>	51
<i>Rôle de l'évaluatrice des problèmes de comportements</i>	55
Méthodologie	56
<i>Participants</i>	56
<i>Procédures générales</i>	57
<i>Mesures</i>	57
<i>Classification de la sécurité d'attachement de l'enfant</i>	57
<i>Procédure de séparation-réunion</i>	57
<i>Classifications de l'attachement</i>	58

<i>Validité de la procédure de séparation-réunion</i>	59
<i>Problèmes de comportement des enfants</i>	60
<i>Profil Socio-affectif (PSA)</i>	60
<i>Questionnaire sur les Comportements des Enfants (CBCL)</i>	61
Résultats	61
<i>Plan d'analyses</i>	61
<i>Analyses préliminaires</i>	62
<i>Attachement, évaluatrices et problèmes de comportements : comparaisons</i>	62
<i>Problèmes extériorisés</i>	63
<i>Problèmes intériorisés</i>	64
<i>Attachement, sources d'évaluation et problèmes de comportements : corrélations</i> ...	64
Discussion	65
Références	73
Tableaux et figures	81
Tableau 1	
<i>Relation entre les variables sociodémographiques, les problèmes de comportements et l'attachement de l'enfant</i>	81
Tableau 2	
<i>Moyenne et (écart type) des mesures de problèmes de comportements selon l'évaluatrice et la classification d'attachement de l'enfant</i>	82
Tableau 3	
<i>Contrastes expliquant la variance des problèmes de comportements extériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et l'évaluatrice des comportements</i>	83
Tableau 4	
<i>Corrélations partielles entre les mesures maternelles et scolaires de problèmes de comportements</i>	84
Figure 1	
<i>Moyenne des cotes z de problèmes de comportements extériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et l'évaluatrice</i>	85
Figure 2	
<i>Moyenne des cotes z de problèmes de comportements intériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et de l'évaluatrice</i>	86
CONCLUSION	87
RÉFÉRENCES (Introduction et conclusion)	94

APPENDICE A	
Questionnaire d'évaluation des attitudes et pratiques éducatives des parents (QÉAPÉP)	96
APPENDICE B	
Questionnaire sur les Comportements des Enfants (CBCL)	104
APPENDICE C	
Tri de cartes d'attachement (TCA)	111
APPENDICE D	
Profil Socio-affectif (PSA)	120
APPENDICE E	
Accusés de réception de la soumission des articles pour publication	129
Article 1 soumis à la Revue Internationale de l'Éducation Familiale	130
Article 2 soumis à la Revue Canadienne des Sciences du Comportement	131

RÉSUMÉ

Selon Thompson et Raikes (2003), la théorie de l'attachement est présentement la principale perspective de compréhension de la continuité et des changements dans le développement de la personnalité. Après s'être surtout concentrés à déterminer les conséquences de la sécurité d'attachement à la petite enfance, les chercheurs sont, depuis peu et dans les années à venir, appelés à comprendre les associations et conséquences de la plus ou moins grande sécurité d'attachement aux périodes subséquentes. Ces questionnements sont à la base des articles de cette thèse.

D'après les théoriciens de l'attachement, la sécurité affective d'un enfant se développe suite aux interactions entre celui-ci et sa principale figure maternante, généralement la mère, durant la petite enfance et influence ses comportements sociaux (Bowlby, 1969/1982). L'objectif de cette étude est de déterminer si la sécurité d'attachement, la qualité des interactions mère-enfant et les pratiques éducatives maternelles expliquent les problèmes de comportements extériorisés à la période préscolaire. L'échantillon inclut 147 mères et leur enfant (69 filles) âgé entre 3 et 4 ans. La qualité de leurs interactions est évaluée par des observateurs externes et les mères complètent le Questionnaire d'évaluation des attitudes et pratiques éducatives parentales (QÉAPÉP, Rouzier, 1986), le Tri de carte d'attachement (*Attachment Q-Set*, Waters & Deane, 1985) et une version française du *Child Behavior Checklist (CBCL)*, Achenbach & Edelbrock, 1981). Les analyses de régression montrent que la sécurité d'attachement est un médiateur partiel du lien entre les pratiques éducatives maternelles et les problèmes de comportements extériorisés. Les résultats indiquent aussi que la qualité des interactions mère-enfant, les pratiques éducatives maternelles et le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant d'âge préscolaire expliquent 30 % du niveau des problèmes extériorisés de l'enfant. La discussion porte sur l'implication de ces résultats dans l'explication du rôle joué par les relations entre la mère et l'enfant quant aux comportements extériorisés de l'enfant. Certaines des limites de cette première étude (plusieurs mesures maternelles, mesure continue de la sécurité d'attachement) ont servi de base à l'élaboration de la seconde étude.

Selon Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), la relation d'attachement parent-enfant a une fonction d'adaptation dans plusieurs aspects du développement d'une personne. Aux périodes préscolaire et scolaire, la qualité de cette relation influence plusieurs processus ayant un impact sur les comportements de l'enfant autant à la maison qu'en milieu scolaire (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985 ; Thompson, 1999). L'objectif de cette deuxième étude est de vérifier l'association entre les différents types d'insécurité d'attachement et les problèmes de comportements en milieu familial et scolaire, en portant une attention particulière aux sous-classifications de désorganisation d'attachement. L'échantillon inclut 246 mères et leur enfant (124 filles) âgés entre 5 et 7 ans. Le patron d'attachement des enfants est déterminé en appliquant la procédure de séparation-réunion et les critères du système de classification de Main et Cassidy (1988). Les mères complètent le Questionnaire sur les comportements des enfants (*CBCL*, Achenbach & Edelbrock, 1981) et les enseignantes le Profil Socio-affectif (PSA, Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992). Les résultats indiquent que les enfants d'attachement dépendant (C), contrôlant punitif (D_{pun}) et insécurisant-autre (I/O) montrent plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Aucune différence n'est observée pour les comportements intériorisés. De plus, les

enseignantes des enfants d'attachement insécurisant-autre (I/O) observent chez ceux-ci plus de problèmes de comportements extériorisés que leur mère. Finalement, l'accord entre les mères et les enseignantes tend à être meilleur pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour ceux d'attachement sécurisant. La discussion porte sur l'implication de ces résultats sur la compréhension des sous-classifications de désorganisation d'attachement au début de la période scolaire.

La conclusion de la thèse porte sur les résultats des deux études et sur l'implication de ceux-ci pour la théorie de l'attachement et pour l'intervention.

Mots clés

DÉVELOPPEMENT – ATTACHEMENT – ÂGE PRÉSCOLAIRE – ÂGE SCOLAIRE –
PROBLÈMES DE COMPORTEMENTS – RELATION MÈRE-ENFANT

INTRODUCTION

Depuis quelques décennies, le concept de sécurité d'attachement permet de mieux comprendre le rôle des liens que l'enfant tisse avec les personnes significatives de son environnement dans son fonctionnement et son adaptation socio-émotionnels. Les théoriciens et chercheurs en attachement se sont attardés à développer des modèles théoriques ainsi que des modes d'observation et d'évaluation de la sécurité d'attachement pour permettre son étude empirique. La théorie de l'attachement est présentement la principale perspective de compréhension de la continuité et des changements dans le développement de la personnalité (Thompson & Raikes, 2003).

Dès le début, des observations faites auprès de jeunes délinquants convainquent John Bowlby (1944) que des perturbations importantes dans la relation mère-enfant sont précurseurs de futures psychopathologies chez l'enfant. Il s'applique alors à déterminer ce que le lien mère-enfant a de particulier et de quelle façon il affecte l'enfant autant dans son fonctionnement immédiat qu'ultérieur. À l'époque, deux approches, soit psychanalytique et de l'apprentissage social, expliquent semblablement le développement de ce lien. Ces théories proposent que, par l'association des comportements nourriciers de la mère et le plaisir ressenti par l'enfant à la suite de la satisfaction de sa faim, l'enfant en vient à percevoir la mère de façon positive (Cassidy, 1999). Cependant, des observations éthologiques (Harlow, 1958 ; Lorenz, 1935) montrent, notamment chez de jeunes oies et des singes rhésus, la possibilité d'un attachement à une entité non nourricière. Par la suite, l'observation de bébés humains montre qu'ils peuvent eux aussi s'attacher à des personnes qui ne les nourrissent pas (Ainsworth, 1967 ; Schaffer & Emerson, 1964).

Bowlby cherche donc d'autres explications en s'inspirant de champs d'études différents dont, entre autres, les théories de l'évolution et des systèmes de contrôle, la psychologie développementale et les sciences cognitives (Bowlby, 1969/1982). Sa proposition est d'expliquer le lien particulier que développe l'enfant à sa mère comme étant le résultat d'une pression évolutionniste. Selon lui, ce lien ne découle pas d'un processus d'apprentissage par association, mais d'un besoin biologique de proximité qui est apparu par le biais d'un processus de sélection naturelle. Les enfants ayant eu une propension à produire

ces comportements et, conséquemment, à maintenir une plus petite distance avec leur figure d'attachement ont eu plus de chance de survivre et par la suite de se reproduire.

Durant la première année de vie, la majorité des enfants développent un lien d'attachement pour au moins une personne, le plus souvent la mère. Seuls ceux qui ne sont pas en présence d'une personne interagissant de façon stable avec eux ne développent pas de lien d'attachement (Weinfield, Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). Les enfants produisent donc toute une série de comportements d'attachement (suivre des yeux, pleurer, agiter les bras, se déplacer vers la figure d'attachement) qui leur permettent de réguler la distance avec la figure d'attachement à un niveau considéré comme sécurisant. Ces manifestations s'organisent en un système comportemental qui, dans ce cas-ci, se nomme « système de comportements d'attachement ». L'enfant développe des modèles internes opérants (*internal working models*) suite à l'expérience des réactions de ses figures d'attachement à ses comportements d'attachement. Ces composantes cognitives sont des représentations de la figure d'attachement, de l'enfant lui-même et de l'environnement qui permettent à l'enfant d'anticiper les événements et de planifier la meilleure réponse comportementale dans une situation donnée. Ces modèles ont donc un impact sur la régulation des émotions, de la motivation et des comportements de l'enfant. Un enfant qui se sent en sécurité, qui perçoit sa figure d'attachement comme une base de sécurité, aura la possibilité de mettre plus efficacement en branle d'autres systèmes comportementaux tels l'exploration de l'environnement et la socialisation (Cassidy, 1999).

Mary D. Salter Ainsworth, joue alors un rôle primordial dans l'observation et la description de la sécurité d'attachement, et plus largement des systèmes de comportements d'attachement, dans différents milieux culturels (Ainsworth, 1964 ; Ainsworth, Bell & Stayton, 1971). Par la suite, elle élabore une méthode d'évaluation de la sécurité d'attachement à la petite enfance appelée Situation d'Étrangeté (*Strange Situation*) (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978).

Cette procédure se fait dans un laboratoire d'observation, soit une pièce inconnue de l'enfant observé, où sont disposés des jouets. S'ensuit alors une série d'événements, présence d'une personne étrangère et deux brèves séparations de la figure d'attachement, créée pour générer chez l'enfant un stress allant de léger à modéré. Cette méthode permet d'observer la

capacité de l'enfant à maintenir en équilibre son besoin de protection et de confort avec son désir d'explorer son environnement.

La Situation d'Étrangeté permet d'identifier les patrons d'attachement des enfants. À l'origine, trois patrons d'attachement peuvent être distingués. Tout d'abord, l'enfant présentant un patron d'attachement sécurisant (B) se montre capable d'utiliser sa figure d'attachement comme base de sécurité pour explorer la pièce et ses objets. Lors des séparations, il peut vivre de la détresse et son intérêt pour les jouets diminue. En présence de l'étrangère, il peut être partiellement réconforté. Au retour de la figure d'attachement il recherche sa proximité ou son contact jusqu'à ce qu'il soit réconforté. Éventuellement, il continue son exploration de l'environnement.

Les deux suivants sont des patrons d'attachement considérés anxieux. Dans le patron d'attachement insécurisant évitant (A), l'enfant tend à explorer la pièce et les jouets présents sans s'engager émotionnellement avec le parent. Cette exploration est cependant de moins bonne qualité que celle des enfants d'attachement sécurisant. Lors de la séparation, l'enfant montre peu ou pas de détresse. En présence de l'étrangère, il agit de la même façon qu'avec la figure d'attachement ou parfois s'engage davantage. Lors du retour de la figure d'attachement, l'enfant ignore, évite le regard ou s'éloigne de celle-ci. De son côté, l'enfant présentant un patron d'attachement insécurisant résistant (C) est incapable d'utiliser sa figure d'attachement comme base de sécurité pour explorer la pièce et ses jouets. Lors de la séparation, il montre une grande détresse et est peu rassuré par l'étrangère. Lors du retour de la figure d'attachement, il recherche le contact avec celle-ci, mais n'est pas rassuré par sa présence. Il continue à montrer sa détresse soit de façon passive ou de façon colérique.

Quelques années plus tard, suite aux observations de Main et Solomon (1986), le patron d'attachement insécurisant désorganisé-désorienté (D) s'est ajouté. L'enfant montrant ce type d'attachement a des comportements tels que se figer, des stéréotypies ou des comportements d'approche et d'évitement simultanés (e.g. s'approcher de la figure d'attachement en reculant) en présence de la figure d'attachement. Par leurs comportements conflictuels et désorientés, ces enfants montrent leur incapacité à adopter et maintenir une stratégie cohérente d'attachement en situation de détresse.

Suite au développement de cette procédure et de cette méthode d'observation, la voie s'est ouverte à toute une série de recherches empiriques. Elles ont permis de vérifier l'association qu'entretient le type de sécurité d'attachement à la petite enfance avec d'autres variables liées au développement de l'enfant (e.g. problèmes de comportements, adaptation, relation avec les pairs) ainsi qu'en lien avec les parents (e.g. communication, réciprocité, sensibilité maternelle et style parental) à la petite enfance ainsi qu'aux périodes développementales subséquentes (voir Goldberg, 2000 pour une revue des études).

Selon Thompson et Raikes (2003), la recherche sur l'attachement est présentement à une croisée des chemins. Dans leur article, ils proposent une réflexion sur les questions conceptuelles et méthodologiques qui occuperont les chercheurs en attachement pour les 25 prochaines années. Ils posent des questions telles que : a) Comment se développe l'attachement après la petite enfance ? ; b) Quel est le meilleur moyen d'évaluer la sécurité d'attachement après la petite enfance ? c) Quelles sont les conséquences psychosociales de la sécurité d'attachement ? et d) Quelles sont les conditions de médiation déterminant si la sécurité d'attachement influence les comportements de l'enfant ? Ces questions sont à la base des deux études contenues dans cette thèse.

Après la petite enfance, certains changements sont effectivement attendus et observés (Marvin & Britner, 1999). Tout d'abord, le sentiment de sécurité de l'enfant dépend de moins en moins de la proximité physique avec la figure d'attachement, mais davantage de la représentation mentale et des croyances qu'a l'enfant de l'accessibilité et de la disponibilité de cette figure d'attachement en situation de stress. De plus, aux périodes préscolaire et scolaire, l'enfant acquiert la capacité à prendre la perspective de la figure d'attachement, à comprendre et à s'ajuster aux buts de celle-ci ainsi qu'à communiquer plus efficacement ses propres besoins et plans. Tout en tenant compte de ces changements, des chercheurs ont développé des méthodes d'évaluation de la sécurité d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Parmi les méthodes développées, on retrouve le tri de cartes d'attachement (TCA, Waters & Deane, 1985) et le système de classification de Main et Cassidy (1988). La validation de ces instruments et méthodes n'a cependant pas encore été complétée. C'est dans cette foulée de validation des mesures de l'attachement aux périodes préscolaire et scolaire que s'inscrivent les deux études qui suivent.

La première étude a pour objectif de vérifier la capacité d'explication du niveau de problèmes de comportements extériorisés qu'ont le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant, les pratiques éducatives maternelles et la qualité des interactions entre la mère et son enfant d'âge préscolaire. L'instrument de mesure de la sécurité d'attachement utilisé est le tri de cartes d'attachement (TCA) développé par Waters et Deane (*Attachment Q-set*, 1985). Le TCA donne une mesure continue du niveau de sécurité de l'attachement liée à la base de sécurité pour des enfants jusqu'à l'âge de cinq ans. L'observateur classe des énoncés selon leur plus ou moins grande correspondance avec les comportements de l'enfant observé. Les comportements décrits incluent des dimensions pertinentes à la relation d'attachement telles que l'humeur ambiante, la recherche de proximité et de contact, les réactions aux stimuli provoquant la peur, les pleurs et les habiletés de communication. La distribution des items est alors comparée à celles d'un enfant d'attachement sécurisant. La corrélation entre les deux distributions donne le score de sécurité d'attachement. Ultimement, l'objectif du premier article est de déterminer de quelle façon s'explique le niveau de problèmes de comportements extériorisés chez des enfants d'âge préscolaire à partir de leur niveau de sécurité d'attachement, des pratiques éducatives maternelles et de la qualité des interactions avec leur mère.

Dans le deuxième article, les questions posées portent sur les différences observées entre les classifications d'attachement au début de la période scolaire quant au niveau de problèmes de comportements présentés par les enfants. Pour ce faire, la mesure de la sécurité d'attachement utilisée est le système de codification de Main et Cassidy (1988) pour les enfants de 5-6 ans. Cette méthode implique deux périodes de séparation d'une durée d'environ 45 minutes chacune suivie d'une période de réunion avec la figure d'attachement.

Le système de classification de Main et Cassidy (1988) permet d'identifier les patrons habituels d'attachement (sécurisant, évitant, résistant et désorganisé). On observe cependant des modifications dans les patrons de comportements d'attachement de certains enfants à cette période de développement. Ces enfants présentent des comportements et des attitudes visant à contrôler la figure d'attachement ou les interactions avec celle-ci. Ces patrons de comportement sont considérés être associés à des représentations désorganisées d'attachement. Le contrôle se présente surtout sous deux formes : punitive et soignante. Les

enfants d'attachement insécurisant contrôlant-punitif (D_{pun}) tendent à utiliser des comportements directifs et hostiles envers la figure d'attachement, incluant parfois des menaces verbales ou des ordres empreints de rudesse. Les enfants d'attachement insécurisant contrôlant-soignant (D_{soign}) tendent plutôt à guider, aider, orienter ou égayer la figure d'attachement. Le système de classification de Main et Cassidy permet d'identifier ces patrons d'attachement.

L'objectif principal de cette étude est donc de déterminer si les enfants se distinguent entre eux selon leur classification d'attachement quant à leur niveau de problèmes de comportements qu'ils présentent à l'intérieur ainsi qu'à l'extérieur du milieu familial. Une attention particulière est portée aux classifications présentant une désorganisation au niveau comportemental ainsi qu'au niveau des représentations internes d'attachement. Étant donné la taille réduite des échantillons, peu d'études ont vérifié les différences de niveau de problèmes de comportements selon la sous-classification d'attachement contrôlant des enfants. Grâce à un échantillon substantiel, cette étude propose de faire cette vérification.

Dans la conclusion, nous faisons un retour sur les deux études présentées. Nous voyons en quoi les études présentées répondent aux questions précédemment posées. L'objectif principal est de vérifier la validité des mesures d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. La discussion porte aussi sur l'implication des résultats pour l'évaluation et l'intervention auprès des familles. Des pistes sont finalement proposées pour orienter les recherches futures.

CHAPITRE I

Premier article

En-tête : PROBLÈMES EXTÉRIORISÉS ET ATTACHEMENT PRÉSCOLAIRE

Problèmes extériorisés à la période préscolaire : contribution de l'attachement, de
l'interaction mère-enfant et des pratiques éducatives maternelles

Daniel Chayer et Ellen Moss
Université du Québec à Montréal

Daniel Chayer et Ellen Moss : Département de psychologie, Université du Québec à
Montréal.

Cette recherche a été rendue possible par une bourse doctorale des fonds pour la
Formation des chercheurs et l'avancement de la recherche (FCAR) octroyée à Daniel Chayer
et des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du
Conseil québécois pour la recherche sociale (CQRS) octroyées à Ellen Moss.

Résumé

Selon la théorie de l'attachement, la sécurité affective d'un enfant se développe suite aux interactions entre celui-ci et sa principale figure maternante, généralement la mère, durant la petite enfance et influence ses comportements sociaux (Bowlby, 1969/1982). L'objectif de cette étude est de déterminer si la sécurité d'attachement, la qualité des interactions mère-enfant et les pratiques éducatives maternelles expliquent les problèmes de comportements extériorisés à la période préscolaire. L'échantillon inclut 147 mères et leur enfant (69 filles) âgé entre 3 et 4 ans. La qualité de leurs interactions est évaluée par des observateurs externes et les mères complètent le Questionnaire d'évaluation des attitudes et pratiques éducatives parentales (QÉAPÉP, Rouzier, 1986), le Tri de carte d'attachement (*Attachment Q-Set*, Waters & Deane, 1985) et une version française du *Child Behavior Checklist* (CBCL, Achenbach & Edelbrock, 1981). Les analyses de régression montrent que la sécurité d'attachement est un médiateur partiel du lien entre les pratiques éducatives maternelles et les problèmes de comportements extériorisés. Les résultats indiquent aussi que la qualité des interactions mère-enfant, les pratiques éducatives maternelles et le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant d'âge préscolaire expliquent 30 % du niveau de problèmes de comportements extériorisés de l'enfant. La discussion porte sur l'implication de ces résultats dans l'explication du rôle joué par les relations entre la mère et l'enfant quant aux comportements extériorisés de l'enfant.

Problèmes extériorisés à la période préscolaire : contribution de l'attachement, de l'interaction mère-enfant et des pratiques éducatives maternelles

Selon la théorie de l'attachement, la sécurité affective d'un enfant se développe suite aux interactions entre celui-ci et sa principale figure maternante, généralement la mère, durant la petite enfance (Ainsworth, Blehar, Waters et Wall, 1978 ; Bowlby, 1969/1982). Les réponses de la mère aux signaux de détresse de l'enfant influencent la perception qu'a ce dernier de la disponibilité et de l'accessibilité de celle-ci. Lorsque l'enfant perçoit sa mère comme étant disponible et accessible, elle devient son havre de sécurité. Suite au réconfort apporté par la mère, l'enfant utilise celle-ci comme base de sécurité pour explorer son environnement.

L'un des objectifs importants de la théorie d'attachement est d'identifier les caractéristiques de la relation mère-enfant promouvant un sentiment de sécurité chez l'enfant et de déterminer en quoi elles sont similaires ou différentes des autres aspects de cette relation (Bowlby, 1969/1982). Quoique la relation mère-enfant comporte plusieurs éléments d'attachement, elle présente aussi des caractéristiques tels la discipline, le façonnement des expériences sociales et la présentation de modèles de comportements. Rutter et O'Connor (1999) posent cependant la question : existe-t-il un lien entre ces différentes composantes de la relation mère-enfant pour expliquer l'adaptation socio-émotionnelle de l'enfant ? Selon eux, les données empiriques vérifiant l'association entre ces éléments et le plus ou moins grand risque associé à chacun d'eux dans l'explication du fonctionnement social de l'enfant sont lacunaires.

Ainsi, bien que le nombre des études portant sur la sécurité de l'attachement à la période préscolaire ait augmenté au cours des dix dernières années (DeVito & Hopkins, 2001 ; Laible & Thompson, 1998 ; Moss, St-Laurent, Cyr & Humber, 2000), plusieurs questions demeurent. Par exemple, existe-t-il un lien entre la sécurité d'attachement des enfants d'âge préscolaire, la qualité de leurs interactions avec leur mère et les pratiques éducatives de celle-ci ? Ces différentes composantes de la relation mère-enfant sont-elles associées à l'adaptation sociale de l'enfant ? Quel est le meilleur modèle expliquant les problèmes de comportements extériorisés à la période préscolaire à partir de la sécurité

d'attachement de l'enfant, des pratiques éducatives maternelles et des patrons d'interaction mère-enfant ? Ces questions font l'objet de la présente étude.

Sécurité d'attachement et autres composantes de la relation mère-enfant

Tel que mentionné précédemment, une contribution de la théorie d'attachement est de distinguer les caractéristiques de la relation mère-enfant liées à l'attachement de ses autres caractéristiques. Les comportements permettant ou favorisant un sentiment de sécurité chez l'enfant font partie du système comportemental d'attachement de l'enfant à la mère. La relation d'attachement concerne spécifiquement l'utilisation de la mère comme havre de sécurité par l'enfant dans les moments d'angoisse et de souffrance. Il existe cependant d'autres aspects à la relation mère-enfant (Rutter & O'Connor 1999). Dans la présente étude, deux de ces aspects sont abordés. Premièrement, la qualité des interactions entre la mère et l'enfant réfère à la synchronie et à la réciprocité des échanges socio-affectifs dans le partenariat mère-enfant lorsque le système d'attachement n'est pas activé. Cet aspect inclut des dimensions tels la coordination, l'humeur, la sensibilité, le plaisir et le rôle joué dans la dyade. Deuxièmement, les pratiques éducatives réfèrent aux comportements de la mère qui ont pour objectif de développer les comportements sociaux de l'enfant.

Théoriquement, la plus ou moins grande sécurité de l'attachement de l'enfant à sa mère découle, entre autres, du niveau de sensibilité de la mère, soit sa capacité à reconnaître les signaux de détresse de l'enfant et à y répondre efficacement. Les théoriciens et chercheurs en attachement ont prédit et observé des modes différents d'entrée en relation entre la mère et l'enfant selon le niveau de sécurité d'attachement de ce dernier (Ainsworth, Bell, & Stayton, 1971, 1974 ; Ainsworth et al., 1978). À la petite enfance, des chercheurs ont trouvé que les mères d'enfant ayant un attachement sécurisant sont plus sensibles et compétentes que celles d'enfant ayant un attachement insécurisant (Pederson, et al., 1990 ; Pederson & Moran, 1995 ; Schölmerich, Fracasso, Lamb & Broberg, 1995).

À la période préscolaire, des changements dans les habiletés de langage et dans la capacité à prendre la perspective d'autrui favorisent l'établissement d'un partenariat à but corrigé (*goal corrected partnership*) entre la mère et l'enfant (Bowlby, 1969/1982). Ce type de partenariat se caractérise, chez l'enfant d'attachement sécurisant et sa mère, par une expression plus ouverte des émotions, la négociation et le contrôle réciproque des comportements (Bowlby, 1969/1982 ; Cicchetti & Schneider-Rosen, 1984). L'enfant

comprend mieux les buts et les intentions de sa mère. Il peut aussi mieux verbaliser ses propres intentions ainsi que valider ses impressions auprès d'elle. La relation évolue davantage vers une influence mutuelle des buts et des plans.

Stevenson-Hinde et Shouldice (1995) observent que les mères d'enfant d'âge préscolaire ayant un attachement sécurisant ont tendance à mieux partager leurs plans, à être moins conflictuelles et plus sensibles que les mères d'enfant ayant un attachement insécurisant. Moss et ses collègues (Cyr & Moss, 2001 ; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent & Saintonge, 1998 ; Moss, et al., 2000) observent quant à elles que les dyades dont l'enfant a un attachement sécurisant ont un partenariat à but corrigé davantage synchronisé et réciproque où les échanges affectifs et comportementaux sont mieux coordonnés et plus appropriés vis-à-vis l'autre partenaire que les dyades insécurisantes. Ces dernières ont plutôt tendance à avoir des échanges verbaux moins fréquents, des échanges plus tendus et conflictuels ou à présenter un renversement de rôles.

Ces études comportent une mesure classifiant les comportements d'attachement lors de réunions entre l'enfant et sa mère dans un contexte contrôlé de laboratoire. Cette procédure, dérivée de la Situation d'Étrangeté (Ainsworth, et al., 1978), comporte deux périodes de séparation entre l'enfant et la mère suivie chacune d'une période de réunion. L'observation des enfants lors de ces réunions permet de distinguer ceux qui ont un patron de comportements d'attachement sécurisant de ceux qui ont l'un des patrons d'attachement insécurisant considérés comme anxieux.

Pour permettre une compréhension plus élaborée et complète des modèles internes opérants, d'autres mesures de la sécurité d'attachement ont été créées. L'un de ces instruments de mesure utilise la méthode du tri de cartes adaptée à l'évaluation de la sécurité d'attachement. Le tri de cartes d'attachement (TCA) de Waters et Deane (*Attachment Q-Sort (AQS)*, 1985) permet d'évaluer le niveau de sécurité inféré à partir des comportements d'un enfant associé à sa base de sécurité dans le contexte familial, contexte ayant une meilleure validité écologique qu'en laboratoire. Une étude compare le niveau de sécurité d'attachement au TCA complété par les mères d'enfant d'âge préscolaire avec leur classification d'attachement évalué lors de réunions avec leur mère au même âge (Moss, Bureau, Cyr & Dubois-Comtois, sous presse). Les résultats indiquent une capacité du TCA à distinguer plusieurs classifications insécurisantes de la classification sécurisante.

À la période préscolaire, Teti et ses collègues (Teti, Nakagawa, Das & Wirth, 1991 ; Teti, Sakin, Kucera & Corns, 1996) observent que la sécurité des comportements d'attachement des enfants mesurée par le TCA est positivement reliée à la sensibilité, l'implication affective et la flexibilité de la mère. Laible et Thompson (1998, 2000) observent que la sécurité d'attachement à la période préscolaire au TCA est associée à une meilleure qualité de communication verbale des émotions et une meilleure compréhension des émotions chez l'enfant. Frosch, Mangelsdorf et McHale (2000) observent que les mères qui montrent plus de soutien chaleureux envers leur enfant d'âge préscolaire tendent à rapporter un plus haut niveau de sécurité d'attachement au TCA chez ce dernier ; celles qui montrent plus d'hostilité les évaluent comme étant moins sécurisés.

Attachement à la période préscolaire et adaptation de l'enfant

L'histoire de l'adaptation comportementale et affective continue dans la dyade mère-enfant amène, chez l'enfant, le développement de modèles internes opérants (Bowlby, 1969/1982, 1973 ; Bretherton, 1985 ; Main, Kaplan & Cassidy, 1985 ; Sroufe 1990). Ces modèles sont des représentations de soi et d'autrui utilisés pour prédire et interpréter les actions dans les relations avec les autres. Un modèle interne d'attachement sécurisant est caractérisé par l'évaluation et la confiance que l'enfant a en soi comme étant acceptable et méritant d'être soigné et protégé, ainsi qu'une évaluation de la figure d'attachement comme désirant et ayant la capacité et la disponibilité pour prodiguer ces soins et cette protection. Le niveau de sécurité de l'attachement à la période préscolaire reflète donc l'évolution des modèles internes opérants de l'enfant depuis la petite enfance. Les modèles internes opérants influencent la perception des événements sociaux, les attentes face aux relations sociales ainsi que les comportements en situation sociale et ce, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur du contexte familial (Bretherton, 1985). Bien que les modèles internes s'adaptent aux réponses maternelles, théoriquement, un attachement insécurisant est lié à des patrons perceptifs, motivationnels et comportementaux mésadaptés aux autres interactions sociales, augmentant la vulnérabilité de l'enfant à développer des problèmes de comportements (Bowlby, 1969/1982). L'un des objectifs de la recherche en attachement est de vérifier empiriquement ces associations théoriques attendues liant les modèles internes d'attachement de l'enfant et les comportements sociaux que ce dernier manifeste.

Des chercheurs ont trouvé une relation entre un attachement insécurisant observé à la petite enfance et la manifestation de problèmes de comportement aux périodes préscolaire et scolaire (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985 ; Lafrenière & Sroufe, 1985 ; Lewis, Feiring, McGuffog & Jaskir, 1984 ; Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993 ; Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997 ; Suess, Grossman & Sroufe, 1992). D'autres études ont trouvé des résultats semblables montrant un lien entre les mesures concomitantes d'un attachement insécurisant et de la présence de problèmes de comportements à la période préscolaire (DeVito & Hopkins, 2001 ; Greenberg, Speltz, De Klyen & Endriga, 1991 ; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau & St-Laurent, 1996 ; Wartner, Grossman, Fremmer-Bombik & Suess, 1994). À cet âge, les liens sont surtout observés avec les problèmes extériorisés. Les problèmes intériorisés se manifestent davantage lors des périodes développementales subséquentes.

Peu d'études ayant utilisé le TCA à la période préscolaire ont vérifié le lien entre la sécurité d'attachement et les problèmes de comportements ou l'adaptation sociale. Ces études montrent que plus un enfant a un attachement insécurisant, plus il montre de problèmes de comportements intériorisés (Lafrenière, Provost & Dubeau, 1992), extériorisés (DeMulder, Denham, Schmidt & Mitchell, 2000 ; Howes & Ritchie, 1999) ou les deux (Cicchetti, Rogosch & Toth, 1998 ; Marchand & Hock, 1998).

Relation entre pratiques éducatives, interactions dyadiques et adaptation des enfants à la période préscolaire

Se basant sur la prémisse que, par leur rôle de modèle, les parents influencent le développement social de leur enfant, plusieurs chercheurs ont exploré les facteurs de risque du développement des problèmes de comportements. Les pratiques éducatives parentales sont parmi les principaux facteurs de risque associés aux problèmes de comportements chez les enfants (Baumrind & Black, 1967). Des pratiques éducatives parentales caractérisées par un manque de chaleur, le rejet, le contrôle, la punition ou une grande permissivité augmentent le risque, chez les enfants d'âge préscolaire de présenter des problèmes de comportements extériorisés (Denham, et al., 2000 ; DeVito & Hopkins, 2001 ; Heller & Baker, 2000 ; Hetherington & Martin, 1989 ; O'Leary, Smith & Reid, 1999 ; Solomonica-Levi, Yirmiya, Erel, Samet & Oppenheim, 2001).

Plutôt que de seulement observer les comportements parentaux, d'autres chercheurs ont étudié les processus bidirectionnels en portant une attention particulière aux patrons de communication dans la dyade parent-enfant. Crowell, Feldman et Ginsberg (1988) constatent que les mères et leur enfant ayant des problèmes de comportements ont des interactions moins bien synchronisées et des patrons de communication problématiques. Moss et ses collaboratrices (1998) ont observé qu'au début de la période scolaire (5 à 7 ans), un partenariat à buts corrigés davantage empreint de collaboration, de négociation et de libre expression des émotions avec la mère diminue, chez l'enfant, le risque de présenter une combinaison de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés dépassant le seuil clinique au *CBCL* d'Achenbach et Edelbrock (1981).

Selon les théoriciens en attachement, les patrons motivationnels, comportementaux et d'autorégulation de l'enfant trouvent leur origine dans la sensibilité des réponses maternelles et la dynamique organisationnelle de la relation entre l'enfant et sa mère, cette dernière demeurant une base de sécurité tout au long de l'enfance (Bowlby, 1969/1982 ; Bretherton, 1985 ; Sroufe & Fleeson, 1986). La recension des écrits théoriques et empiriques tend effectivement à montrer un lien entre la sécurité d'attachement, les pratiques éducatives maternelles ou l'interaction mère-enfant et le niveau de problèmes de comportements, surtout de nature extériorisée de l'enfant à la période préscolaire. Toutefois, peu d'études ont vérifié l'interconnexion entre ces différents éléments dans l'explication des problèmes de comportements de l'enfant à la période préscolaire (Rutter & O'Connor, 1999). Il est pourtant important de connaître l'apport de ceux-ci et leurs façons de s'influencer pour mieux comprendre l'adaptation de l'enfant à son environnement. Quoique ces construits concernent la même relation, ils peuvent avoir une contribution différente en regard des problèmes extériorisés.

Dans la présente étude, trois modèles d'explication des problèmes de comportements extériorisés sont testés. Le premier modèle implique un effet médiateur de la qualité des interactions mère-enfant ou des pratiques éducatives maternelles sur le lien entretenu entre le niveau de sécurité de l'attachement de l'enfant et les problèmes extériorisés des comportements que celui-ci présente. Selon cette approche, la stratégie intériorisée d'attachement serait un marqueur de la contribution plus saillante des patrons actuels d'interaction ou de pratiques éducatives. Les modèles internes d'attachement de l'enfant, tels

que mesurés par le TCA, représentent non seulement l'histoire de ses expériences liées à l'attachement avec la figure maternante, mais aussi la reformulation de ces expériences durant son développement. Les interactions parent-enfant représentent plutôt la nature contemporaine des échanges affectifs entre l'enfant et le parent. Les pratiques éducatives, quant à elles, représentent la façon d'intervenir de la mère auprès de son enfant suite à ses comportements. La qualité de la communication entre le parent et son enfant peut influencer l'interprétation que l'enfant fait de ses expériences d'attachement par le sens qui lui est transmis des situations. Bretherton (1990) discute de l'impact que peut avoir un style de communication ouvert ou restreint sur la plus ou moins grande facilité d'un jeune enfant à partager des émotions dérangeantes et ainsi apprendre, avec le parent, de ses expériences. Dans ce sens, la communication parent-enfant peut être un médiateur entre les modèles internes opérants d'attachement et l'adaptation de l'enfant. Moss et ses collègues (Moss, et al., 1998 ; Moss, & St-Laurent, 2001) ont constaté que la qualité de l'interaction mère-enfant agit comme un médiateur du lien entre la sécurité d'attachement et les problèmes comportementaux et cognitifs chez des enfants d'âge scolaire.

Le deuxième modèle d'explication implique que les modèles internes opérants de l'enfant, tels qu'inférés par son niveau de sécurité d'attachement à sa mère, sont les médiateurs du lien entre les mesures de la relation mère-enfant et les problèmes de comportements présentés par ce dernier. Ce modèle découle de la théorie d'attachement classique selon laquelle les interactions parent-enfant sont intériorisées par l'enfant sous la forme de modèles internes opérants qui sont ensuite à la base de sa compréhension de ses attitudes et celles des autres en relation. La continuité du style d'attachement entre la petite enfance et les périodes préscolaire et scolaire dans les échantillons normatifs (Howes & Hamilton, 1992 ; Main & Cassidy, 1988 ; Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy, Dubois-Comtois, sous presse ; Wartner et al., 1994) supporte la conception selon laquelle les mesures préscolaires d'attachement reflètent le modèle intériorisé de la relation d'attachement de l'enfant basé sur l'histoire de ses expériences avec sa figure d'attachement. Les patrons d'interactions familiales et les pratiques éducatives de la mère peuvent alors être reliés à l'adaptation de l'enfant par les contraintes qu'imposent les modèles intériorisés d'attachement sur le développement socio-émotionnel de l'enfant. Ce modèle est supporté par les résultats selon lesquels, à la période préscolaire, les représentations internes qu'a l'enfant

de sa mère expliquent en partie l'association entre un mode disciplinaire inconsistant de la mère et les problèmes de comportements (Solomonica-Levi, et al., 2001).

Le dernier modèle examiné implique que les pratiques éducatives préconisées par la mère, la qualité de l'interaction mère-enfant et le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant prédisent indépendamment une proportion significative de la variance des problèmes de comportement préscolaires. Selon cette hypothèse additive, les modèles internes opérants développés par les enfants de la petite enfance à la période préscolaire feraient une contribution unique même lorsque l'effet des variables relationnelles concourantes est contrôlé statistiquement. Des études utilisant le TCA à la période préscolaire montrent que la sécurité d'attachement explique le niveau de problèmes de comportements extériorisés (Cicchetti, et al., 1998 ; DeMulder, et al., 2000 ; Marchand & Hock, 1998) et que cette explication se fait indépendamment d'autres indicateurs de la qualité de la relation maternelle et familiale.

En résumé, des chercheurs ont fait des progrès considérables en déterminant comment les premières expériences relationnelles amènent le développement d'un large éventail de représentations mentales liées à l'adaptation dans différents contextes. L'une des limites de la multiplication des liens est le manque d'intégration de l'interrelation entre ces facteurs. Ainsi, tel que soulevé par Thompson et Raikes (2003), les conditions de médiation liées à l'influence de la sécurité d'attachement, de concert avec d'autres processus, dans l'explication du fonctionnement psychosocial restent à être précisées. L'objectif de cette étude est de mieux comprendre la contribution de différentes composantes des expériences primaires de l'enfant et leur interrelation dans le fonctionnement socio-émotionnel de l'enfant d'âge préscolaire.

Hypothèses de la présente étude

À la lumière des informations présentées précédemment, les hypothèses suivantes sont avancées : plus le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant sera élevé, plus optimaux seront (1) le style d'interaction mère-enfant ainsi que (2) le style éducatif de la mère et (3) plus faible sera le niveau de problèmes de comportements extériorisés de l'enfant ; on s'attend aussi à observer que plus le niveau de problèmes de comportements extériorisés sera élevé, moins optimaux seront (4) le style d'interaction mère-enfant et (5) le style éducatif de la mère.

L'objectif final consiste à déterminer quel est le meilleur modèle explicatif du niveau de problèmes comportementaux extériorisés chez les enfants d'âge préscolaire à partir de leur niveau de sécurité d'attachement, de la qualité des interactions avec leur mère et du style éducatif préconisé par cette dernière. Pour ce faire, trois modèles sont testés : (a) la médiation du lien entre la sécurité d'attachement et les problèmes de comportements de l'enfant par l'interaction avec la mère ou les pratiques éducatives de celle-ci, (b) la médiation du lien entre l'interaction mère-enfant ou les pratiques éducatives maternelles et les problèmes de comportements par le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant et (c) une explication indépendante des problèmes de comportements par la sécurité d'attachement, les interactions mère-enfant et les pratiques éducatives maternelles.

Ces trois modèles impliquant le rôle de la sécurité des comportements d'attachement à la mère et de mesures concourantes liées à la relation mère-enfant sont testés dans le but d'identifier les processus pouvant expliquer les risques connus liés à l'attachement à la période préscolaire.

Méthodologie

Participants

L'échantillon inclut 147 mères et leur enfant (69 filles, 78 garçons) recrutés dans des garderies de Montréal pour participer à une étude sur les relations parent-enfant et l'adaptation psychosociale. Au moment de l'étude, les enfants étaient âgés entre 3 et 4 ans (44,03 mois en moyenne, $\bar{E.T.} = 3,02$). Les données sociodémographiques montrent que 25 % des familles sont monoparentales et 75 % biparentales; que les dyades viennent de milieux socio-économiques variés avec 20 % d'entre eux ayant un revenu familial annuel inférieur à 20 000 \$, 39% entre 20 000 \$ et 50 000 \$ et 41% supérieur à 50 000 \$; et finalement que les mères ont en moyenne 15,88 années de scolarité ($\bar{E.T.} = 3,02$).

Procédure et instruments

Après avoir accepté de participer à l'étude, les mères ont été contactées pour déterminer le moment de la visite au laboratoire. Des questionnaires leur ont été envoyés deux semaines avant la visite au laboratoire avec l'instruction de les ramener complétés lors de la visite.

Pratiques éducatives maternelles. Les mères ont rempli le Questionnaire d'évaluation des attitudes et pratiques éducatives des parents (Q.É.A.P.É.P. ; Rouzier, 1986). Cet

instrument, conçu et validé par une équipe québécoise avec des parents d'enfants âgés entre 3 et 5 ans, est composé de deux questionnaires distincts. L'un, concerne les pratiques éducatives et l'autre, les attitudes éducatives. Étant donné que la cohérence interne du rapport maternel pour le questionnaire sur les pratiques éducatives (alpha de 0,91) est meilleure que pour la questionnaire sur les attitudes éducatives (alpha de 0,70), seul le premier est utilisé dans la présente étude.

Le questionnaire sur les pratiques éducatives comporte 54 énoncés. Chaque énoncé décrit un comportement d'un parent envers son enfant tel « Lorsque mon enfant me montre ce qu'il sait faire, je le complimente » ou « Il m'arrive de faire remarquer à mon enfant qu'il n'est pas habile dans certaines activités ». Le parent évalue la fréquence à laquelle il produit chaque comportement sur une échelle en quatre points allant de « toujours (3) » à « jamais (0) » avec la possibilité de choisir la réponse « ne s'applique pas (x) ». Le score total de cette échelle pouvant varier de 0 à 162 s'obtient en faisant la somme des réponses de tous les énoncés dont 19, tel le deuxième exemple donné précédemment, ont été inversés selon la méthode « le score maximum de l'échelle (3) moins le score à l'énoncé donné par le parent (de 0 à 3) ». Ce questionnaire donne une indication de la qualité et du style d'intervention et de la stimulation éducative de l'enfant par le parent. Un score plus élevé, considéré comme étant optimal, décrit un parent qui tend à avoir des comportements montrant de l'intérêt pour l'enfant et ses réalisations, encourageant et supportant son exploration de l'environnement et favorisant son autonomie et la négociation. Un score plus faible, considéré comme étant sous optimal, décrit plutôt un parent qui tend à avoir des comportements rejetant l'enfant et ses réalisations, limitant ou bloquant son exploration de l'environnement et caractérisés par le contrôle et la sévérité.

Les indices de fiabilité montrent que le questionnaire sur les pratiques éducatives a une bonne stabilité sur une période de huit semaines ($r = 0,76$) et une consistance interne élevée (alpha de 0,91) pour l'ensemble des répondants (Rouzier, 1986). La validité prédictive varie d'acceptable à bonne sur des inventaires de développement global de l'enfant soit le *Denver developmental screening test* de Frankenburg, Dodds et Fandal (1973) et l'Inventaire de développement et de maturité préscolaire de Têrisse, Boutin, Andreani et Bolduc (1982). Finalement selon Rouzier, les réponses des parents au Q.É.A.P.É.P. distinguent les enfants ayant un trouble du développement de ceux qui n'en ont pas selon ces mêmes inventaires.

Problèmes de comportements. Les mères ont complété la version française du *Child Behavior Checklist* (CBCL) d'Achenbach et Edelbrock (1981). Cet instrument comporte 118 items décrivant des comportements que les mères ont évalué sur une échelle en trois points (« 0 » si ne s'applique pas; « 1 » si un peu ou quelques fois vrai et « 2 » si très ou souvent vrai) en regard des comportements de leur enfant. Le CBCL génère un score sur 12 échelles possibles dont celle de problèmes de comportements extériorisés. Le score brut de cette échelle, obtenu en additionnant les réponses aux items correspondant à celle-ci, a été utilisé dans les analyses.

Le CBCL possède d'excellentes qualités psychométriques (Achenbach & Edelbrock, 1981). La stabilité test-retest est établie à court terme (une moyenne pour l'ensemble des échelles de 0,89 sur une période de sept jours) et à long terme (moyenne de 0,75 après un an et de 0,71 après deux ans pour toutes les échelles). Les analyses révèlent que presque tous les items de cet instrument permettent de discriminer entre des groupes d'enfants clinique et non clinique indiquant une excellente validité de contenu. La validité de construit est démontrée par des corrélations significatives entre les échelles du CBCL et des échelles analogues du *Parent Questionnaire* (Connors, 1973) et le *Revised Behavior Problem Checklist* (Quay, 1983).

Qualité de l'interaction mère-enfant. Lors de leur visite au laboratoire, la mère et son enfant ont été invités à prendre une collation de 10 minutes qui était enregistrée, avec leur consentement, sur bande vidéo au travers d'un miroir sans tain. La qualité des interactions de la dyade mère-enfant a été évaluée à partir des enregistrements vidéo et à l'aide d'une grille de codification élaborée par Moss et son équipe (Moss, et al., 2000). Cette grille évalue la synchronie et la réciprocité des échanges socio-affectifs dans le partenariat mère-enfant. Un score se situant entre 1 et 6, où 6 indique une qualité optimale, est attribué par le codeur pour chacune des sous-échelles suivantes : (1) coordination, (2) communication, (3) rôle, (4) expression émotionnelle, (5) sensibilité/réponses appropriées, (6) tension/relaxation, (7) humeur, (8) plaisir et (9) score global (continuum allant de (1) interactions conflictuelles, manque de réciprocité et de synchronie à (7) interactions orientées, harmonieuses et réciproques). Étant donné le niveau élevé de correspondance entre les neuf échelles, les corrélations variant de 0,76 à 0,93, seule l'échelle globale a été retenue pour fin d'analyses. Les bandes ont été évaluées par deux codeurs qui ne connaissent pas les hypothèses ni les

résultats des autres mesures de l'étude. La fidélité inter-juges, déterminée à partir de 25% de l'échantillon, varie de 0,75 à 0,85. Dans des études antérieures, les échelles de cette grille ont montré leur capacité à distinguer différents patrons d'attachement (Moss et al., 1998) et des associations concourantes et longitudinales avec une évaluation des problèmes de comportement et les performances scolaires (Moss et al., 1998, 1999, 2000).

Sécurité de l'attachement. Après la collation, les mères ont été invitées à aller dans une autre pièce avec une assistante de recherche pendant que l'enfant demeurait dans la même pièce avec une autre assistante de recherche. La mère a alors complété le tri de cartes d'attachement (TCA) de Waters et Deane (*Attachment Q-Set* (AQS) ; 1985) qui est une mesure du niveau de sécurité d'attachement des enfants âgés de un à cinq ans. Cet instrument de mesure met l'emphasis sur une observation naturaliste des comportements d'attachement dans un contexte ayant une meilleure validité écologique que des observations en laboratoire (Solomon et George, 1999). Le TCA donne donc des informations sur la façon dont l'enfant négocie l'équilibre entre les systèmes d'attachement et d'exploration non par ses comportements « d'urgence » comme dans une procédure de séparation-réunion, mais par ses comportements « habituels » liés à sa base de sécurité dans un environnement familial (Teti & McGourty, 1996).

Cet instrument comprend une série de 90 fiches descriptives de comportements d'enfant que la mère trie de manière à former trois piles : (1) contraire à mon enfant, (2) ni contraire à mon enfant, ni caractéristique de mon enfant et (3) caractéristique de mon enfant. Elle sépare ensuite les trois piles en neuf piles de dix fiches allant de (1) la plus contraire à mon enfant à (9) la plus caractéristique de mon enfant. Les items qui décrivent mal l'enfant ou qui ne s'appliquent pas sont placés dans la pile centrale.

Le TCA permet la production d'un score de sécurité d'attachement qui varie selon un continuum allant de « plus sécurisant » à « moins sécurisant » en corrélant les résultats du tri de chaque enfant à celui d'un tri critère. Ce tri critère a été déterminé en faisant la moyenne des tris effectués par des experts en attachement basés sur l'enfant ayant l'attachement « le plus sécurisant ». Pour assurer la validité du tri de la mère, celles-ci ont eu le temps de se familiariser avec les fiches descriptives avant de le compléter, n'ont reçu aucune information quant au construit mesuré et ont effectué cette tâche en présence d'une assistante de

recherche pour répondre aux questions pouvant survenir. Les mères ont pris en moyenne une heure (de 40 minutes à une heure et 20 minutes) pour compléter le TCA.

Une étude récente indique que le TCA complété par des mères d'enfants d'âge préscolaire distingue les classifications d'attachement insécurisant dépendant et désorganisé de la classification d'attachement sécurisant même après le contrôle statistique du stress maternel (Moss, et al., sous presse). Cette étude ainsi que d'autres montre la capacité du TCA maternel à prédire la sensibilité maternelle, la qualité des interactions mère-enfant et les problèmes de comportements chez les enfants d'âge préscolaire (Laible & Thompson, 1998, 2000 ; Teti, et al., 1991 ; Teti, Sakin, Kucera & Corns, 1996).

Résultats

Plan d'analyses

Pour en arriver à déterminer quel est le meilleur modèle explicatif des problèmes de comportements extériorisés à partir de l'attachement, des comportements éducatifs maternels et de l'interaction mère-enfant, quatre étapes sont requises : (1) vérifier la présence de covariables, (2) tester, à l'aide de corrélations, les hypothèses avancées concernant le lien entre la sécurité d'attachement de l'enfant, les pratiques éducatives maternelles, la qualité de l'interaction mère-enfant et les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant, (3) vérifier si les conditions nécessaires sont remplies pour tester les hypothèses de médiation et (4) tester, à l'aide d'analyses de régression, les modèles (de médiation et additif) d'explication concourante des problèmes de comportements extériorisés de l'enfant d'âge préscolaire.

Analyses préliminaires

Des corrélations de Pearson sont effectuées entre les variables de l'étude et les variables sociodémographiques. On constate qu'un revenu familial plus élevé est corrélé à une meilleure qualité d'interactions mère-enfant ($r = 0,31, p < 0,01$) et à moins de problèmes de comportements extériorisés ($r = -0,17, p < 0,05$). Le nombre d'années de scolarité de la mère est positivement associé à la qualité des pratiques éducatives maternelles ($r = 0,20, p < 0,05$), à la qualité d'interaction ($r = 0,22, p < 0,05$), mais négativement lié aux problèmes de comportements extériorisés ($r = -0,18, p < 0,05$). Les autres variables sociodémographiques ne sont pas significativement reliées aux variables de l'étude. Le revenu familial et le niveau de scolarité maternelle sont donc contrôlés dans les analyses qui suivent. Étant donné leur

niveau de relation ($r = 0,33$, $p < 0,01$), une variable est créée en faisant la moyenne des scores standardisés de ces deux variables. Elle sera désignée sous l'appellation « niveau sociodémographique » dans les tableaux.

Liens entre attachement, pratiques éducatives, style d'interaction et problèmes de comportements

L'illustration schématique des corrélations partielles dans la figure 1 montre que l'ampleur des liens varie de faible à moyenne selon les critères de Cohen et Cohen (1983), sauf pour une d'entre elles qui n'est pas significative. Les hypothèses concernant le lien entre la sécurité d'attachement et les autres variables sont ici confirmées. Plus l'enfant a un attachement sécurisant, plus la mère a tendance à rapporter des pratiques éducatives favorisant le développement et l'apprentissage, plus l'interaction entre la mère et l'enfant est optimale et moins l'enfant a tendance à présenter de problèmes de comportements extériorisés. Les liens entre les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant et les mesures de la relation mère-enfant, sont aussi confirmés. Plus les mères rapportent des pratiques éducatives favorisant l'autonomie et plus les interactions mère-enfant sont optimales, moins l'enfant a tendance à présenter des problèmes de comportements de type extériorisé.

La corrélation faible et non significative entre les pratiques éducatives et la qualité de l'interaction mère-enfant indique que ces deux variables décrivent des aspects différents de la relation entre la mère et l'enfant, justifiant de les traiter séparément.

Conditions préalables aux tests de médiation

Selon Baron et Kenny (1986), deux conditions doivent être rencontrées pour tester la présence d'un effet de médiation : (1) les variables indépendante et médiatrice doivent être liées significativement à la variable dépendante ainsi qu'entre elles et (2) le lien entre la variable indépendante et la variable dépendante doit passer de significatif à non significatif ou significativement diminuer lorsque la variable médiatrice est contrôlée.

La figure 1 illustre les liens significatifs obtenus entre les variables. On peut voir que, d'une part, la sécurité d'attachement, les pratiques éducatives et les comportements extériorisés sont significativement reliés de même que, d'autre part, la sécurité d'attachement, la qualité d'interaction mère-enfant et les comportements extériorisés. On constate donc que

la première condition pour vérifier les effets de médiation est remplie pour l'explication des problèmes de comportements extériorisés.

Notons que les mesures étant concourantes, aucun lien de causalité ne peut être inféré. Cette réalité est illustrée à la figure 1 par des flèches bidirectionnelles. Ceci justifie et permet la vérification de différentes hypothèses de médiation pour expliquer le niveau de problèmes de comportements extériorisés.

Test des modèles explicatifs des problèmes de comportements

Dans cette section sont testés les trois modèles d'explication des problèmes de comportements avancés précédemment. Les modèles de médiation sont testés les premiers. Deux modèles de médiation sont proposés impliquant (1) le rôle médiateur des pratiques éducatives maternelles ou de l'interaction mère-enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés par le niveau de sécurité d'attachement et (2) le rôle médiateur de la sécurité d'attachement dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés par les pratiques éducatives maternelles ou l'interaction mère-enfant. Pour chaque modèle de médiation, deux tests sont effectués soit un test pour les pratiques éducatives maternelles et un autre pour la qualité des interactions mère-enfant.

Rôle des pratiques éducatives ou de l'interaction mère-enfant comme médiateur. Le tableau 1 présente les analyses de régression permettant de vérifier la valeur médiatrice des variables mesurant les pratiques éducatives maternelles ou l'interaction mère-enfant dans l'explication du lien entre l'attachement et les problèmes de comportements extériorisés. On observe que le niveau de sécurité d'attachement partage légèrement moins de variance avec les comportements extériorisés lorsque les pratiques éducatives (modèle 1 – étape 2) ou le style interactif (modèle 2 – étape 2) sont inclus comme médiateurs comparativement à lorsqu'il est le seul prédicteur (modèles 1 et 2 – étape 1). Étant donné que le niveau de signification n'a pas diminué, on doit vérifier si la diminution de l'association est significative. Pour que cette diminution soit significative, les intervalles de confiance, correspondant aux limites $B \pm 1,96 \text{ E.T.}$, de la variable indépendante avant et après l'introduction de la variable médiatrice doivent être mutuellement exclusifs (Baron & Kenny, 1986). Les intervalles ainsi obtenus pour la sécurité d'attachement sont les suivants : $-16,82 \pm 5,04$ lorsqu'il est le seul prédicteur (étape 1), $-16,05 \pm 5,27$ après l'introduction des pratiques éducatives comme variable médiatrice potentielle (modèle 1 – étape 2) et $-15,36 \pm 4,98$ après

l'introduction de la qualité d'interaction comme variable médiatrice potentielle (modèle 2 – étape 2). On constate donc qu'aucune des diminutions observées n'est significative étant donné que les intervalles de confiance aux étapes 1 et 2 se chevauchent pour les deux modèles.

Rôle de la sécurité d'attachement comme médiateur. Les tests suivants concernent le potentiel effet de médiation de la sécurité d'attachement dans l'explication du lien entre les dimensions de la relation mère-enfant et les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant. Tel qu'indiqué au tableau 2, le modèle 1 permet de vérifier l'effet médiateur de la sécurité d'attachement avec les pratiques éducatives maternelles comme prédicteur des comportements extériorisés. On constate que le changement de variance partagée des pratiques éducatives (étape 1) diminue lorsque la sécurité d'attachement est introduite dans l'équation (étape 2). On constate également que le niveau de signification a aussi diminué passant de $p < 0,05$ à non significatif. Selon les critères de Baron et Kenny (1986), cette diminution du niveau de signification indique un effet de médiation du lien entre les pratiques éducatives maternelles et les comportements extériorisés par la sécurité d'attachement de l'enfant. Cependant, puisque le test de vérification subséquent n'est pas significatif, nous concluons qu'il s'agit donc d'une médiation partielle. Donc une partie de la variance entre les pratiques éducatives et les problèmes de comportements extériorisés est expliquée par le niveau de sécurité d'attachement, alors qu'une part significative de variance demeure inexpliquée.

Le modèle 2 permet de tester la médiation du lien entre la qualité d'interaction mère-enfant et les comportements extériorisés par le niveau de sécurité d'attachement. On observe une diminution du changement de variance partagée du style interactif avant (étape 1) et après (étape 2) l'introduction de la sécurité d'attachement dans la prédiction des problèmes de comportements extériorisés. Cependant, le test vérifiant le niveau de signification de la diminution d'une association précédemment décrit indique que les intervalles de confiance ne sont pas mutuellement exclusifs, donc que la diminution n'est pas significative.

Modèle additif. Le tableau 3 permet finalement de vérifier si la sécurité d'attachement explique un pourcentage significatif de variance des problèmes de comportements extériorisés une fois contrôlée la variance attribuable aux autres variables de l'étude. On constate qu'à chaque étape de la régression, l'addition de la nouvelle variable prédictive

ajoute un pourcentage significatif de variance expliquée des comportements extériorisés de l'enfant. De plus, même si on contrôle la variance attribuable au niveau sociodémographique, aux pratiques éducatives et à la qualité d'interaction, la sécurité d'attachement explique 15 % de variance additionnelle. Le modèle complet permet d'expliquer 30 % de la variance des problèmes de comportements extériorisés de l'enfant.

Discussion

L'une des contributions importantes de la théorie d'attachement est de distinguer l'aspect attachement de la relation parent-enfant des autres aspects de cette relation tels les pratiques éducatives parentales générales de socialisation et les patrons habituels de communication parent-enfant ne découlant pas de la détresse de l'enfant (Rutter & O'Connor, 1999). Les différentes composantes de la relation mère-enfant ont fait l'objet de plusieurs recherches à la petite enfance. Cependant, elles sont moins bien connues à la période préscolaire. Pourtant, c'est précisément à cette période de développement que la capacité de l'enfant à intérioriser et à se représenter les effets de ses expériences avec ses parents sur son développement et, ainsi, sa compréhension des relations avec les autres deviennent plus évoluées. La principale contribution de cette étude est donc de mieux distinguer le rôle des différentes dimensions de la relation mère-enfant qui ont un impact sur le développement des problèmes de comportements extériorisés chez les enfants d'âge préscolaire. Pour ce faire, nous avons observé les construits de sécurité d'attachement, tel que mesuré par le TCA maternel, de pratiques éducatives rapportées par la mère et de qualité des interactions socio-affectives évaluées par des observateurs dans le but de les différencier et de comprendre les liens qu'ils entretiennent dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés.

Nous avons tout d'abord émis des hypothèses sur les liens entretenus entre ces différents construits et les problèmes de comportements extériorisés. L'hypothèse selon laquelle une relation d'attachement davantage sécurisante est associée à une meilleure qualité d'interaction entre la mère et son enfant est soutenue. Les observations de l'interaction mère-enfant montrent que plus l'enfant a un attachement sécurisant, plus la relation a tendance à être orientée, harmonieuse et réciproque. Ceci confirme la conception de Bowlby (1969/1982) voulant qu'à cette période de développement, l'enfant d'attachement sécurisant soit davantage capable d'une expression ouverte des émotions, de négociation et de réciprocité dans le contrôle des comportements en relation avec sa mère. Ces résultats sont en

accord avec d'autres études montrant qu'une relation sécurisante d'attachement de l'enfant à sa mère à l'âge préscolaire est associée à plus de sensibilité, de flexibilité, à un meilleur partage des plans et à des échanges affectifs et comportementaux mieux synchronisés et plus réciproques (Moss, et al., 1998 ; Moss, et al., 2000 ; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995 ; Teti, et al, 1991 ; Vereijken, Riksen-Walraven & Kondo-Ikemura, 1997).

Cette étude confirme aussi l'hypothèse selon laquelle un attachement sécurisant est davantage associé à des pratiques éducatives maternelles optimales. Ainsi, plus l'enfant a développé un attachement sécurisant avec sa mère à la période préscolaire, plus la mère a tendance à rapporter de l'intérêt pour l'enfant et ses réalisations, à encourager son exploration de l'environnement et à favoriser son autonomie ainsi que la négociation. Effectivement, on s'attend, dans la théorie d'attachement, à ce que les enfants ayant un attachement sécurisant soient capables d'un partenariat à but corrigé caractérisé par une expression plus ouverte des émotions, la négociation et le contrôle réciproque des comportements (Bowlby, 1969/1982 ; Cichetti & Schneider-Rosen, 1984).

L'hypothèse selon laquelle un attachement davantage sécurisant est associé à moins de problèmes de comportements extériorisés a aussi été confirmée. Effectivement, à cette période, les patrons primaires de corégulation de la détresse de l'enfant sont intériorisés par celui-ci en des patrons d'autorégulation des comportements et des émotions. Donc, l'aptitude de l'enfant d'attachement sécurisant à être adéquatement indépendant tout en communiquant ouvertement ses émotions et ses besoins s'accompagne d'une meilleure capacité d'adaptation à l'intérieur et à l'extérieur du milieu familial. De plus, chez les enfants d'âge préscolaire, un niveau élevé de comportements colériques et perturbateurs est l'indicateur le plus probable d'une adaptation socio-émotionnelle problématique (Achenbach, 1990). Ces résultats sont conformes aux études ayant observé le même type de lien entre une mesure de la sécurité d'attachement, soit avec le TCA (Cicchetti, et al., 1998 ; DeMulder, et al., 2000 ; Howes & Ritchie, 1999 ; Marchand & Hock, 1998) ou avec une mesure dans une tâche de séparation-réunion (DeVito & Hopkins, 2001 ; Easterbrooks, Davidson & Chazan, 1993 ; Greenberg, et al., 1991 ; Moss, et al., 1996 ; Moss, et al., 1998 ; Wartner, et al., 1994), et les problèmes de comportements extériorisés. Ceci indique que les représentations que l'enfant a développées de lui et des autres suite aux réponses maternelles à ses demandes de sécurité depuis la petite enfance sont associées à son niveau de problèmes de comportements extériorisés.

Les résultats indiquent de plus que la qualité actuelle des interactions entre la mère et l'enfant davantage caractérisée par l'orientation, l'harmonie et la réciprocité est associée à moins de problèmes de comportements extériorisés à la période préscolaire. Ces différentes dimensions de la communication parent-enfant peuvent améliorer la compréhension qu'a l'enfant des relations avec les autres. Lors de conversations où les émotions sont discutées librement avec le parent, les enfants apprennent à différencier leurs états émotionnels et ceux des autres ainsi qu'à les harmoniser de façon constructive (Ontai & Thompson, 2002). Comme d'autres études le montrent (Kochanska & Thompson, 1997 ; Laible & Thompson, 2000), cette variable est modérément corrélée avec la sécurité d'attachement qui réfère davantage à la représentation qu'a l'enfant de son parent en tant que havre de sécurité dans les moments de détresse. Ces résultats concordent avec ceux d'autres études faisant le lien entre la synchronisation, la collaboration, la négociation, la libre expression des émotions ainsi que la négativité maternelle dans les interactions mère-enfant et un risque réduit de problèmes de comportements extériorisés à l'âge préscolaire (Crowell, et al., 1988 ; Eisenberg, et al., 2001 ; Heller & Baker, 2000 ; Moss et al., 1998).

Les résultats indiquent aussi que les enfants des mères qui ont des pratiques éducatives qui tendent à leur montrer de l'intérêt ainsi qu'à leurs réalisations, à encourager et supporter leur exploration de l'environnement et favoriser leur autonomie et la négociation présentent moins de problèmes de comportements extériorisés. Étant donné que cette dimension est mesurée à l'aide d'un rapport parental, cette variable couvre les représentations qu'a le parent de ses propres comportements et attitudes concernant la socialisation de l'enfant plutôt que ses comportements réels. Plutôt que d'adopter un style disciplinaire rigide et restrictif, les parents d'enfants ayant moins de problèmes de comportements extériorisés rapportent encourager davantage leur enfant à se conformer aux règles tout en tenant compte de leurs intentions et leurs besoins ainsi que de ceux des autres. Ainsi, les parents de ces enfants ont favorisé une approche inductive d'éducation qui encourage l'enfant à développer des modèles intériorisés de comportements moraux. Ces résultats sont en continuité avec ceux d'autres auteurs faisant le lien entre les pratiques éducatives et l'adaptation sociale de l'enfant à la période préscolaire (Deater-Deckard, et al., 2001 ; Denham, et al., 2000 ; O'Leary, et al., 1999 ; Solomonica-Levi, et al., 2001). Généralement ces études supportent le principe fondamental (Hoffman, 1994) selon lequel l'approche disciplinaire du parent qui favorise

l'intériorisation de valeurs morales par des discussions raisonnées des besoins individuels plutôt que par les menaces et les commandes peuvent catalyser l'adoption par l'enfant de réponses comportementales mieux régulées.

Ensuite, afin de déterminer comment les variables relationnelles s'organisent entre elles pour expliquer les problèmes de comportements extériorisés, trois modèles sont proposés. Le premier modèle, impliquant un rôle de médiation des pratiques éducatives ou des interactions, découle de l'idée que les modèles internes d'attachement de l'enfant sont en constante évolution et qu'ils se modifient par l'intermédiaire des interactions ou des pratiques éducatives entre la mère et l'enfant. Dans ce cas, ce ne seraient pas les modèles internes d'attachement de l'enfant qui seraient dominants dans l'association avec les problèmes de comportements, mais plutôt les styles actuels d'éducation et d'interaction. Les résultats indiquent une absence de cette médiation. Ceci suggère qu'à la période préscolaire les styles éducatifs et interactionnels ne sont pas plus saillants que les modèles internes de l'enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés. Ainsi, les représentations de l'histoire d'attachement de l'enfant, la qualité de la relation parent-enfant et les attitudes éducatives parentales concomitantes semblent jouer des rôles indépendants dans le développement des problèmes de comportements. Ceci est discuté ultérieurement.

Le second modèle d'explication implique un rôle de médiation des représentations internes d'attachement de l'enfant. Selon ce modèle, les styles d'éducation et d'interaction n'expliquent pas directement les comportements extériorisés, mais sont interprétés par les représentations internes d'attachement de l'enfant. Les résultats indiquent que les pratiques éducatives préconisées par la mère sont partiellement médiatisées par le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés. Cependant, la sécurité d'attachement n'est pas un médiateur significatif de la relation entre les interactions parent-enfant et les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant.

Ces résultats supportent ceux de Solomonica et ses collaborateurs (2001) selon lesquels les représentations d'attachement qu'a l'enfant préscolaire de sa mère expliquent partiellement le lien entre le manque de constance disciplinaire de la mère et les problèmes de comportements de l'enfant. Ils supportent aussi l'idée que les représentations d'attachement développées par l'enfant d'âge préscolaire ont une influence plus dominante sur les problèmes de comportements extériorisés. Ces résultats sont particulièrement intéressants

suggérant qu'une relation d'attachement sécurisante est l'un des fondements de la socialisation. Cette idée est cohérente avec celle de Maccoby (1984) qui soutient qu'une relation parent-enfant mutuellement ouverte et sensible contribue à l'augmentation de la volonté de l'enfant à adopter les messages et les valeurs parentales. Ces résultats indiquent aussi, comme l'explique Thompson (2000), que dans une relation parent-enfant caractérisée par une histoire de sécurité, le jeune enfant développe une meilleure compréhension des plans et des buts du parent. Il peut alors être davantage porté à se conformer aux demandes des adultes. Ceux qui n'ont pas tendance à se conformer seront donc portés à avoir des comportements extériorisés et non pas intériorisés.

Finalement, le manque de support du rôle de médiation de l'attachement dans le lien entretenu entre les interactions parent-enfant et les problèmes de comportements extériorisés semble contraire à la conception classique selon laquelle les modèles internes opérants deviennent le mécanisme de la continuité entre les interactions parent-enfant et les problèmes de comportements. Cependant, ce modèle suppose une progression développementale. Ce manque de support peut être expliqué par la nature concomitante des mesures. Dans une étude, Moss et ses collègues (1998) ont aussi constaté l'absence de médiation lorsque les mesures sont concomitantes.

Cette étude permet de mieux comprendre l'interrelation entre la sécurité d'attachement, la perception maternelle de ses pratiques éducatives et l'interaction contemporaine entre la mère et l'enfant d'âge préscolaire. Elle s'ajoute ainsi aux études peu nombreuses à cette période de développement à aborder les risques de l'insécurité d'attachement liés à l'adaptation sociale. Basée sur la prémisse proposée par Bowlby (1969/1982) voulant que les parents servent de base de sécurité tout au long de l'enfance, elle permet donc de combler en partie les connaissances lacunaires à cette période de développement faisant le pont entre l'abondance des études sur l'attachement à la petite enfance et les études à l'adolescence et l'âge adulte.

Finalement, nous avons testé le modèle additif et trouvé que chaque aspect de la relation mère-enfant, lorsqu'il est ajouté dans la régression, explique une proportion supplémentaire significative de la variance des problèmes de comportements extériorisés. Ainsi, les pratiques éducatives rapportées par la mère, la qualité de la relation mère-enfant concourante et les représentations de l'histoire d'attachement semblent donc jouer des rôles

additifs dans le développement des problèmes de comportements extériorisés de l'enfant à la période préscolaire. La mesure des pratiques éducatives maternelles tels que mesurés dans cette étude capte les modèles internes du rôle parental dans le processus de socialisation et de stimulation éducative. Cependant, le deuxième aspect, soit l'interaction parent-enfant, concerne la qualité des échanges observés. Ce que le parent fait réellement avec son enfant lors des échanges affectifs quotidiens peut être différent des modèles qu'il a développés de son rôle d'éducateur envers son enfant. La troisième composante fait référence aux comportements d'attachement de l'enfant basés sur les représentations qu'a le parent des comportements liés à la base de sécurité. Cette composante est particulièrement pertinente pour capter, autant chez le parent que l'enfant, certains aspects de la régulation affective. Ainsi, il donne une indication des modèles actuels et historiques reliés à des événements relatifs à l'attachement.

Il convient ici d'exposer certaines limites à cette étude. Tout d'abord, la majorité des mesures de l'étude sont des rapports maternels, seule la qualité d'interaction mère-enfant étant mesurée par des observateurs externes. Ainsi une partie des associations trouvées entre les mesures peuvent découler de la variance partagée par des méthodes semblables. Il est effectivement possible que l'état interne de la mère biaise son évaluation et ainsi amplifie les liens entre les mesures. Pour pallier à cette limite, des études pourraient utiliser des mesures faites par d'autres observateurs permettant de vérifier si ces associations sont toujours observées. Il serait aussi possible de contrôler l'état d'esprit de la mère lors de l'accomplissement des questionnaires par exemple en incluant des mesures du niveau de stress et de dépression de la mère comme variables contrôle.

La méthode utilisée pour mesurer la sécurité d'attachement comporte aussi des limites. La mesure du tri de cartes d'attachement permet de déterminer le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant sur un continuum allant de sécurisant à insécurisant. Elle ne permet cependant pas de distinguer différents styles d'attachement chez l'enfant. De plus, la validité du TCA maternel a récemment été remise en question par van IJzendoorn, Vereijken, Bakermans-Kranenburg et Riksen-Walraven (2004). Cependant, la plupart des études citées dans cette méta-analyse sont basées sur des échantillons d'enfants de moins de deux ans. Une étude récente de Moss, Bureau, Cyr, Mongeau et St-Laurent (2004) examine la validité du TCA maternel chez un échantillon d'enfants d'âge préscolaire. Les résultats montrent que les

enfants d'attachement sécurisant selon la classification de Cassidy et Marvin (1992) ont un niveau de sécurité au TCA plus élevé que les enfants d'attachement dépendant et désorganisé. De plus, la sécurité au TCA est associée à une meilleure qualité d'interaction familiale, à moins de stress maternel et à une meilleure adaptation socio-émotionnelle.

La démonstration récente de la validité d'autres mesures d'attachement basées sur l'observation des comportements de l'enfant lors de réunions avec son parent permettrait d'identifier, parmi les patrons insécurisants d'attachement, ceux qui sont associés à plus de risques de problèmes de comportements extériorisés. Ceci permettrait de mieux cibler les interventions en identifiant les patrons de problèmes de comportements associés aux différents styles d'attachement.

Dans cette étude, on s'est davantage intéressé aux variables comportementales associées à l'attachement et aux problèmes de comportements extériorisés de l'enfant car ce sont les problèmes qui risquent le plus de se manifester à cet âge. Il serait intéressant de vérifier les associations longitudinales entre ces aspects de la relation parent-enfant et le développement de problèmes intériorisés à mesure que l'enfant vieillit. Dans ce même contexte, l'importance de mesures internes, telles le stress, la dépression et les attributions en tant que médiateurs de l'explication du lien entre l'attachement et l'adaptation de l'enfant, devrait augmenter.

La nature concomitante des mesures représente une autre limite de cette étude. Un réel effet de médiation ne peut être démontré que dans un devis longitudinal. Ainsi, le rôle de médiation de la sécurité d'attachement observé dans cette étude pour expliquer le lien entre les pratiques éducatives rapportées par la mère et les problèmes de comportements extériorisés devrait être testé à nouveau en utilisant un devis de recherche longitudinal. Par exemple, les associations entre les aspects de la relation primaire entre parents et enfants et les problèmes de comportements extériorisés pourraient être vérifiées en utilisant des mesures de comportements postérieures aux mesures familiales.

En conclusion, une des forces de cette étude est d'évaluer plusieurs dimensions, trois en l'occurrence, de la relation parent-enfant alors que la majorité des études en considèrent une ou deux. Cette caractéristique permet d'observer plus clairement le rôle de plusieurs dimensions ainsi que les chevauchements possibles entre eux. Dans le présent cas, il permet de simultanément voir le rôle (a) des représentations parentales de leurs propres pratiques

éducatives, (b) du style des échanges dans une conversation calme entre parent et enfant et (c) des comportements de l'enfant liés à ses représentations des interactions en situation de détresse, toutes des dimensions qui peuvent particulièrement renseigner sur le fonctionnement psychologique. On pourrait ainsi imaginer des familles ayant des forces dans deux de ces dimensions et des faiblesses dans l'autre ou tout autre combinaison. Ces observations permettraient d'identifier des trajectoires développementales intéressantes pour l'évaluation et l'intervention.

Références

- Achenbach, T. M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. In M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 3-13). New-York : Plenum Press.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1, Serial No. 188).
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1971). Individual differences in Strange-Situation behavior of one-year-olds. In H. R. Schaffer (Ed.), *The origins of human social relations* (pp. 17-52). New-York : Academic Press.
- Ainsworth, M. D., Bell, S. M., & Stayton, D. J. (1974). Infant-mother attachment and social development: Socialization as a product of reciprocal responsiveness to signals. In M. P. Richards (Ed.), *The integration of a child into a social world.*. New-York : Cambridge University Press.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75(1), 43-88.
- Baumrind, D., & Black, A. E. (1967). Socialization practices associated with dimensions of competence in preschool boys and girls. *Child Development*, 38(2), 291-327.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New-York : Basic Books.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: Retrospect and prospect. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 3-35.

- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health Journal, 11*(3), 237-252.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in three and four-year-olds: Procedures and coding manual*. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Cicchetti, D., Rogosch, F. A., & Toth, S. L. (1998). Maternal depressive disorder and contextual risk: Contributions to the development of attachment insecurity and behavior problems in toddlerhood. *Development & Psychopathology, 10*(2), 283-300.
- Cicchetti, D., & Schneider-Rosen, K. (1984). Theoretical and empirical considerations in the investigation of the relationship between affect and cognition in atypical populations of infants. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc, (Eds.), *Emotions, cognition and behavior* (pp. 306-406). New-York : Cambridge University Press.
- Cohen, J., & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacology Bulletin: Pharmacotherapy with children*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Crowell, J. A., Feldman, S. S., & Ginsberg, N. (1988). Assessment of mother-child interaction in preschoolers with behavior problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 27*(3), 303-311.
- Cyr, C., & Moss, E. (2001). Mother-child interactions and maternal depression as predictors of school-age attachment patterns. *Canadian Journal of Behavioral Sciences, 33*, 77-87.
- Deater-Deckard, K., Pike, A., Petrill, S. A., Cutting, A. L., Hughes, C., & O'Connor, T. G. (2001). Nonshared environmental processes in social-emotional development: An observational study of identical twin differences in the preschool period. *Developmental Science, 4*(2), F1-F6.
- DeMulder, E. K., Denham, S., Schmidt, M., & Mitchell, J. (2000). Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school. *Developmental psychology, 36*(2), 274-282.
- Denham, S. A., Workman, E., Cole, P. M., Weissbrod, C., Kendziora, K. T., & Zahn-Waxler, C. (2000). Prediction of externalizing behavior problems from early to middle

- childhood: The role of parental socialization and emotion expression. *Development & Psychopathology*, 12(1), 23-45.
- DeVito, C., & Hopkins, J. (2001). Attachment, parenting, and marital dissatisfaction as predictors of disruptive behavior in preschoolers. *Development & Psychopathology*, 13(2), 215-231.
- Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E., & Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development & Psychopathology*, 5, 389-402.
- Eisenberg, N., Gershoff, E. T., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Cumberland, A. J., Losoya, S. H., Guthrie, I. K., & Murphy, B. C. (2001). Mother's emotional expressivity and children's behavior problems and social competence: Mediation through children's regulation. *Developmental Psychology*, 37(4), 475-490.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points in attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 147-186.
- Frankenburg, W. K., Dodds, J. R., & Fandal, A. W. (1973). *Denver Developmental Screening test*. Denver, CO: Centre medical de l'université du Colorado, Ladoca.
- Frosch, C. A., Mangelsdorf, S. C., & McHale, J. L. (2000). Marital behavior and the security of preschooler-parent attachment relationships. *Journal of Family Psychology*, 14(1), 144-161.
- Greenberg, M. A., Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Endriga, M. C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems: A replication. *Development & Psychopathology*, 3, 413-430.
- Heller, T. L., & Baker, B. L. (2000). Maternal negativity in children's externalizing behavior. *Early Education and Development*, 11(4), 483-498.
- Hoffman, M. L. (1994). Discipline and internalization. *Developmental psychology*, 30(1), 26-28.
- Howes, C. & Hamilton, C. (1992). Children's relationships with child care teachers: Stability and concordance with parental attachments. *Child Development*, 63, 867-878.

- Howes, C., & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development & Psychopathology*, 11(2), 251-268.
- Kochanska, G., & Thompson, R. A. (1997). The emergence and development of conscience in toddlerhood and early childhood. In J. E. Grusec, & L. Kuczynski (Eds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 53-77). New-York : John Wiley & Sons.
- LaFrenière, P. J., Provost, M. A., & Dubeau, D. (1992). From an insecure base: Parent-child relations and internalizing behaviour in the pre-school. *Early Development & Parenting*, 1(3), 137-148.
- Lafreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelation between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology*, 21, 56-69.
- Laible, D. J., & Thompson, R. A. (1998). Attachment and emotional understanding in preschool children. *Developmental Psychology*, 34(5), 1038-1045.
- Laible, D. J. & Thompson, R. A. (2000). Mother-toddler conflict in the toddler years: Lessons in emotion, morality, and relationships. *Child Development* 73(4), 1187-1203.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55(1), 123-136.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64(2), 572-585.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, M. A., & Cibelli, C. D. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33(4), 681-692.
- Maccoby, E. E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 55(2), 317-328.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predicted from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-426.

- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2), 66-104.
- Marchand, J. F., & Hock, E. (1998). The relation of problem behaviors in preschool children to depressive symptoms in mothers and fathers. *Journal of Genetic Psychology*, 159(3), 353-366.
- Moss, E., Bureau, J-F., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (sous presse). Is the maternal Q-Set a valid measure of preschool child attachment behavior ? *International Journal of Behavioral Development*.
- Moss, E., Bureau, J-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the Preschool Attachment Classification System. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J-F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (sous presse). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8, 511-525.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C., & Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaires et scolaires et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson & G. Morgan (Eds.), *Attachement et développement : Le rôle des premières relations dans le développement humain*. (pp. 155-179). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Moss, E., St-Laurent, D., Rousseau, D., Parent, S., Gosselin, C., & Saintonge, J. (1999). L'attachement à l'âge scolaire et le développement des troubles de comportement. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 31(2), 107-118.

- O'Leary, S. G., Smith Slep, A. M., & Reid, M. J. (1999). A longitudinal study of mothers' overreactive discipline and toddlers' externalizing behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(5), 331-341.
- Ontai, L. L., & Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*, 11(4), 433-450.
- Pederson, D. R., & Moran, G. (1995). A categorical description of infant-mother relationships in the home and its relation to Q-sort measures of infant-mother interaction. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60(2-3), 111-132.
- Pederson, D. R., Moran, G., Sitko, C., Campbell, K., Ghesquire, K., & Acton, H. (1990). Maternal sensitivity and the security of infant-mother attachment: A Q-sort study. *Child Development*, 61(6), 1974-1983.
- Quay, H. C. (1983). A dimensional approach to behavior disorder: The Revised Behavior Problem Checklist. *School Psychology Review*, 12, 244-249.
- Rouzier, F. (1986). *Élaboration d'un questionnaire d'évaluation des attitudes et pratiques éducatives des parents d'enfants d'âge préscolaire, (Q.E.A.P.E.P.)*, Unpublished manuscript. Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Rutter, M., & O'Connor, T. G. (1999). Implications of attachment theory for child care policies. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (p. 823-844). New-York : Guilford Press.
- Schölmerich, A., Fracasso, M. P., Lamb, M. E., & Broberg, A. G. (1995). Interactional harmony at 7 and 10 months of age predicts security of attachment as measured by Q-sort ratings. *Social Development*, 4(1), 62-74.
- Solomon, J., & George, C. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy et P. R. Shaver (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (p. 649-670). New-York : Guilford Press.
- Solomonica-Levi, D., Yirmiya, N., Erel, O., Samet, I., & Oppenheim, D. (2001). The associations among observed maternal behavior, children's narrative representations of

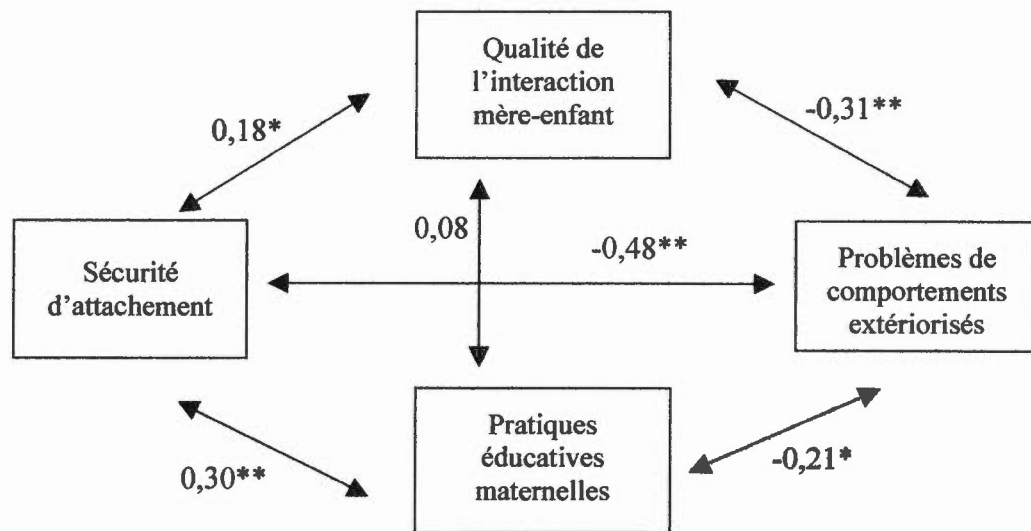
- mothers, and children's behavior problems. *Journal of Social and Personal Relationships*, 18(5), 673-690.
- Sroufe, L. A. (1990). Pathways to adaptation and maladaptation: Psychopathology as developmental deviation. In M. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.). *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 13-40). Chicago : University of Chicago Press.
- Sroufe, L. A., & Fleeson, J. (1986). Attachment and the construction of relationships. In W. Hartup, & Z. Rubin (Eds), *Relationships and development* (pp.51-71). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66, 583-596.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E., & Sroufe, L. A. (1992). Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 43-65.
- Térisse, B., Boutin, G., Andreani, P., & Bolduc, R. (1982). *Inventaire de développement et de maturité préscolaire* (2ième éd.) Montréal, Québec : G.R.E.A.S.S., Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Teti, D. M., & McGourty, S. (1996). Using mothers versus trained observers in assessing children's secure base behavior: Theoretical and methodological considerations. *Child Development*, 67(2), 597-605.
- Teti, D. M., Nakagawa, M., Das, R. & Wirth, O. (1991). Security of attachment between preschoolers and their mothers: Relations among social interaction, parenting stress, and mothers' sorts. *Developmental Psychology*, 27, 440-447.
- Teti, D. M., Sakin, J. W., Kucera, E., & Corns, K. M. (1996). And baby makes four: Predictors of attachment security among preschool-age firstborns during the transition to siblinghood. *Child Development*, 67(2), 579-596.
- Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71(1), 145-152.
- Thompson, R. A., & Raikes, H. A. (2003). Toward the next quarter-century: Conceptual and methodological challenges for attachment theory. *Development & Psychopathology*.

Conceptual, methodological, and statistical issues in developmental psychopathology: A special issue in honor of Paul E. Meehl, 15(3), 691-718.

- van IJzendoorn, M. H., Vereijken, C. M. J. L., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Riksen-Walraven, J. M. (2004). Assessing attachment security with the attachment Q sort: Meta-analytic evidence for the validity of the observer AQS. *Child Development, 75*(4), 1188-1213.
- Vereijken, C. M. J. L., Riksen-Walraven, J. M., & Kondo-Ikemura, K. (1997). Maternal Sensitivity and infant attachment security in Japan: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 21*(1), 35-49.
- Wartner, U. G., Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development, 65*, 1014-1027.
- Waters, E., & Deane, K. E. (1985). Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 50*(1-2), 41-65.

Figure 1

Illustration schématique des corrélations partielles^a entre le niveau de sécurité de l'attachement au TCA, les pratiques éducatives maternelles, la qualité de l'interaction mère-enfant et les problèmes de comportements extériorisés.



Note. ^a Variable contrôle = Niveau sociodémographique

dl=144

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tableau 1

Analyses de régression testant l'effet de médiation des pratiques éducatives ou de la qualité de l'interaction mère-enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés à partir de la sécurité d'attachement.

Variabiles	dl	ΔR^2	ΔF	B	Erreur type	β
Modèles 1 et 2 – Étape 1						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,22	42,78**			
Sécurité d'attachement				-16,82	2,57	-0,47**
Modèle 1 – Étape 2						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,04	6,57*			
Pratiques éducatives				-7,67	2,99	-0,21*
Étape C	1, 143	0,18	35,55**			
Sécurité d'attachement				-16,05	2,69	-0,45**
Modèle 2 – Étape 2						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,09	14,98**			
Interaction mère-enfant				-1,81	0,47	-0,32**
Étape C	1, 143	0,18	36,63**			
Sécurité d'attachement				-15,36	2,54	-0,43**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tableau 2

Analyses de régression testant l'effet de médiation de la sécurité d'attachement dans la prédiction des problèmes de comportements extériorisés à partir des pratiques éducatives ou de la qualité de l'interaction mère-enfant.

Variabiles	<i>dl</i>	ΔR^2	ΔF	B	Erreur type	β
Modèle 1 – Étape 1						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,04	6,57*			
Pratiques éducatives				-7,67	2,99	-0,21*
Modèle 1 – Étape 2						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,22	42,78**			
Sécurité d'attachement				-16,82	2,57	-0,47**
Étape C	1, 143	0,01	0,94			
Pratiques éducatives				-2,72	2,81	-0,07
Modèle 2 – Étape 1						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,09	14,99**			
Interaction mère-enfant				-1,82	0,47	-0,32**
Modèle 2 – Étape 2						
Étape A	1, 145	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique				-1,94	0,75	-0,21**
Étape B	1, 144	0,22	42,78**			
Sécurité d'attachement				-16,82	2,57	-0,47**
Étape C	1, 143	0,05	9,90**			
Interaction mère-enfant				-1,34	0,43	-0,24**

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tableau 3

Analyses de régression expliquant les problèmes de comportements extériorisés à partir des pratiques éducatives, de la qualité de l'interaction mère-enfant et de la sécurité d'attachement.

Variables	ΔR^2	ΔF	β	sr^2	t
Étape A	0,05	6,77**			
Niveau sociodémographique			-0,21	-0,21	-2,60**
Étape B	0,04	6,57*			
Niveau sociodémographique			-0,18	-0,17	-2,17*
Pratiques éducatives			-0,21	-0,20	-2,56*
Étape C	0,08	13,89**			
Niveau sociodémographique			-0,08	-0,08	-1,00
Pratiques éducatives			-0,18	-0,18	-2,36*
Interaction mère-enfant			-0,30	-0,28	-3,73**
Étape D	0,15	30,66**			
Niveau sociodémographique			-0,09	-0,09	-1,22
Pratiques éducatives			-0,07	-0,06	-0,91
Interaction mère-enfant			-0,23	-0,22	-3,12**
Sécurité d'attachement			-0,41	-0,39	-5,54**
Total	$R = 0,56$	$R^2 \text{ ajusté} = 0,30$	$F = 16,33**$		

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

CHAPITRE II
Deuxième article

En-tête : DÉSORGANISATION ET PROBLÈMES DE COMPORTEMENTS

**L'attachement et les problèmes de comportements au début de la période scolaire :
Précisions concernant le type de désorganisation et la source d'évaluation des comportements**

**Daniel Chayer et Ellen Moss
Université du Québec à Montréal**

**Daniel Chayer et Ellen Moss : Département de psychologie, Université du Québec à
Montréal.**

**Cette recherche a été rendue possible par une bourse doctorale des fonds pour la
Formation des chercheurs et l'avancement de la recherche (FCAR) octroyée à Daniel Chayer
et des subventions du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) et du
Conseil québécois pour la recherche sociale (CQRS) octroyées à Ellen Moss.**

Résumé

Selon Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), la relation d'attachement parent-enfant a une fonction d'adaptation dans plusieurs aspects du développement d'une personne. Aux périodes préscolaire et scolaire, la qualité de cette relation influence plusieurs processus ayant un impact sur les comportements de l'enfant autant à la maison qu'en milieu scolaire (Erickson, Sroufe & Egeland, 1985 ; Thompson, 1999). L'objectif de cette étude est de vérifier l'association entre les différents types d'insécurité d'attachement et les problèmes de comportements en milieux familial et scolaire, en portant une attention particulière aux sous-classifications de désorganisation d'attachement. L'échantillon inclut 246 mères et leur enfant (124 filles) âgés entre 5 et 7 ans. Le patron d'attachement des enfants est déterminé en appliquant la procédure de séparation-réunion et les critères du système de classification de Main et Cassidy (1988). Les mères complètent le Questionnaire sur les comportements des enfants (*CBCL*, Achenbach & Edelbrock, 1981) et les enseignantes le Profil Socio-affectif (*PSA*, Lafrenière, Dumas, Capuano & Dubeau, 1992). Les résultats indiquent que les enfants d'attachement dépendant (C), contrôlant punitif (D_{pun}) et insécurisant-autre (I/O) montrent plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Aucune différence n'est observée pour les comportements intériorisés. De plus, les enseignantes des enfants d'attachement insécurisant-autre (I/O) observent chez ceux-ci plus de problèmes de comportements extériorisés que leur mère. Finalement, l'accord entre les mères et les enseignantes tend à être meilleur pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour ceux d'attachement sécurisant. La discussion porte sur l'implication de ces résultats sur la compréhension des sous-classifications de désorganisation d'attachement au début de la période scolaire.

**L'attachement et les problèmes de comportements au début de la période scolaire :
Précisions concernant le type de désorganisation et la source d'évaluation des comportements**

Selon Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), la relation d'attachement parent-enfant a une fonction d'adaptation dans plusieurs aspects du développement d'une personne. Aux périodes préscolaire et scolaire, la qualité de cette relation influence plusieurs processus ayant un impact sur les comportements de l'enfant autant à la maison qu'en milieu scolaire (Erickson, Sroufe, & Egeland, 1985 ; Thompson, 1999). Les modèles internes opérants de l'enfant, issus des expériences présentes et passées de recherche de proximité, influencent certaines caractéristiques de l'enfant telles le sentiment de sécurité, la capacité à entrer en contact avec les autres et les patrons de régulation des émotions (Bowlby, 1969/1982 ; Bretherton & Munholland, 1999). À partir de la période préscolaire, avec l'amélioration du langage et de la capacité à prendre la perspective d'autrui, les enfants peuvent davantage communiquer leurs intentions et leurs plans, comprendre ceux du parent et s'engager dans une négociation ayant pour objectif l'atteinte de buts communs (Marvin, 1977). Ces changements, combinés au type de modèle interne opérant ou de représentations internes des réponses parentales développés par l'enfant, devraient avoir une influence sur les comportements de l'enfant en interaction avec ses parents, avec d'autres adultes ainsi qu'en groupe de pairs à l'extérieur du milieu familial.

Les recherches appuient généralement l'hypothèse selon laquelle la meilleure capacité des enfants d'attachement sécurisant à être indépendants, à communiquer ouvertement leurs besoins et leurs émotions, à négocier les difficultés interpersonnelles et à construire des plans conjoints est associée à un niveau d'adaptation plus élevé durant l'enfance en comparaison avec leurs pairs d'attachement insécurisant (Easterbrooks, Davidson, & Chazan, 1993 ; Greenberg, Speltz, De Klyen, & Endriga, 1991 ; Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent, & Saintonge, 1998 ; Parke & Waters, 1989 ; Teti & Ablard, 1990 ; Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994). Cependant, plusieurs questions concernant les risques développementaux associés aux différents types d'attachement insécurisant demeurent sans réponse. Premièrement, on doit mieux comprendre la signification du patron d'attachement désorganisé aux périodes préscolaire et scolaire. Des études suggèrent que les divers types d'attachement désorganisé, i.e. les patrons contrôlant-punitif, contrôlant-soignant et

insécurisant-autre, sont associés à des profils de risques familiaux et comportementaux problématiques différents chez les enfants (Moss, Cyr, & Dubois-Comtois, 2004).

Deuxièmement, étant donné qu'il n'existe pas une mesure standard pour évaluer les problèmes de comportements, il semble important d'inclure plusieurs sources d'informations des comportements, telles la mère et l'enseignante, et de comprendre les différences entre elles. Les études qui incluent des rapports multidimensionnels sont trop peu nombreuses. Donc, l'objectif de la présente étude est de clarifier l'association entre le type d'insécurité d'attachement de l'enfant et les problèmes de comportements intériorisés et extériorisés observés par la mère et l'enseignante au début de la période scolaire.

Classifications d'attachement insécurisant organisé et problèmes de comportements

Les études utilisant des mesures de séparation-réunion indiquent que l'identification du type d'insécurité est critique dans la prédiction du niveau de comportement problématique. Pour les patrons d'attachement évitant et ambivalent/dépendant, une ambiguïté demeure quant au degré de risque et au type de problèmes de comportements qui leur sont associés.

Il existe une croyance assez robuste associant l'attachement évitant et la probabilité accrue de problèmes de comportements extériorisés. Cette hypothèse se base sur l'idée que les enfants d'attachement évitant inhibent en apparence la recherche de proximité et la détresse associée au rejet tout en déplaçant leur colère vers des comportements sociaux de nature agressive (Erickson et al., 1985). L'hypothèse liant l'évitement et l'agression est soutenue principalement par des études longitudinales issues d'un échantillon à risque de Minnesota qui n'inclut pas la classification désorganisée (Erickson et al., 1985 ; Lafrenière & Sroufe, 1985 ; Renken, Egeland, Marvinney, Mangelsdorf, & Sroufe, 1989 ; Troy & Sroufe, 1987). Toutefois, les études dont l'échantillon est issu de la population en général ou qui incluent la classification d'attachement désorganisé ou contrôlant ne montrent pas l'association entre la classification d'attachement évitant et les problèmes extériorisés (Bates, Maslin, & Frankel, 1985 ; Fagot, 1995 ; Fagot & Pears, 1996 ; Lyons-Ruth, Alpern, & Repacholi, 1993 ; Lyons-Ruth, Easterbrooks, & Cibelli, 1997 ; Moss, Parent, Gosselin, Rousseau, & St-Laurent, 1996 ; Moss et al., 1998 ; Rothbaum, Schneider-Rosen, Pott, & Beatty, 1995 ; Shaw, Owens, Vondra, & Keenan, 1996 ; Solomon, George, & De Jong, 1995). Les recherches soutiennent plutôt une généralisation des patrons d'inhibition de la détresse et de la recherche de proximité à d'autres situations sociales donc une association

entre le patron évitant et les problèmes de comportements intériorisés (Goldberg, Gotowiec, & Simmons, 1995 ; Lyons-Ruth et al., 1997 ; Moss et al., 1998).

La recension des études fait ressortir une autre association ambiguë soit celle entre la classification d'attachement ambivalent, nommé attachement dépendant aux périodes préscolaire et scolaire, et les problèmes de comportements. Les enfants d'attachement ambivalent montrent une dépendance envers le parent en manifestant des comportements passifs et immatures ou une escalade d'échanges colériques. Étant donné la nature si diverse des comportements de ces enfants, il n'est pas surprenant que les études passées trouvent des liens entre le patron d'attachement ambivalent et des problèmes de nature intériorisée et extériorisée (Fagot & Pears, 1996 ; Lewis, Feiring, McGuffog, & Jaskir, 1984 ; Renken et al., 1989). Cependant, les études qui incluent la classification désorganisée trouvent une association entre un attachement ambivalent/dépendant et des profils de comportement extériorisés seulement (Cohn, 1990 ; Moss et al., 1996 ; Moss, Cyr et al., 2004). De plus, la proportion des enfants d'attachement ambivalent/dépendant dans les échantillons étant généralement d'environ 10 %, les sous-échantillons ont un n souvent inférieur à 10, limitant ainsi la portée des conclusions pouvant en être tirées.

Désorganisation et problèmes de comportement

Contrairement au système de classification utilisé à la petite enfance, les systèmes de codification de l'attachement pour les enfants d'âge préscolaire et scolaire font la distinction entre les sous-classifications (a) contrôlant-punitif, (b) contrôlant-soignant et (c) comportements désorganisés ou insécure-autre chez les enfants désorganisés. Deux études montrent qu'à six ans, la majorité des enfants préalablement classifiés comme étant désorganisés ont un système d'attachement qui se réorganise en un patron contrôlant impliquant un renversement de rôles entre l'enfant et le parent (Main & Cassidy, 1988 ; Wartner et al., 1994).

Les enfants ayant un patron contrôlant-punitif ont des comportements hostiles et directifs envers le parent. Ces comportements peuvent inclure des menaces verbales, des attaques physiques ou des directives sévères. L'agressivité sous-tend les interactions avec le parent. Lorsqu'il est en période de détresse, l'enfant régule ses émotions en s'engageant dans des comportements directifs qui semblent avoir pour but d'humilier le parent.

Les enfants qui ont un patron d'attachement contrôlant-soignant semblent, quant à eux, être motivés par le désir d'aider, de guider et d'orienter le parent ou de l'égayer. Lors des réunions dans la tâche de séparation-réunion, l'enfant a tendance à arborer un sourire exagéré ou à faire montre de manifestations joyeuses. Souvent, l'enfant dirige les activités du parent et les échanges verbaux. Les enfants d'attachement contrôlant-punitif et soignant ont en commun l'objectif de structurer le parent au détriment de leur propre exploration. Malgré l'apparente organisation des comportements d'attachement des enfants contrôlants, on considère tout de même, étant donné leur origine, que ces patrons reflètent une désorganisation au niveau des représentations des réponses parentales (Solomon et al., 1995)

Les enfants classifiés désorganisé ou insécurisant-autre, selon les systèmes de codification de Cassidy et Marvin, (1992) et de Main et Cassidy (1988), ne montrent aucun patron organisé de comportements, pas même de nature contrôlante. Lors de périodes de réunion avec le parent, ces enfants présentent des comportements typiques de la désorganisation à la petite enfance : séquence de mouvements désordonnés, incomplets qui ne semblent pas avoir d'objectif indiquant la confusion et l'appréhension (Cassidy & Marvin, 1992). Une étude récente révèle qu'un tiers des enfants ayant un patron désorganisé au début de la période préscolaire ne montrent toujours aucun patron d'attachement cohérent avec le donneur de soins au début de la période scolaire, (Moss, Cyr, Bureau, Tarabulsy, & Dubois-Comtois, sous presse). Cette étude indique aussi que les deux autres tiers des enfants désorganisés à l'âge préscolaire transforment leurs comportements d'attachement en un patron contrôlant de nature punitive ou soignante. Considérant que les enfants désorganisés ou insécurisants-autres n'ont pas pu développer un patron cohérent, contrairement aux enfants d'attachement contrôlant qui ont trouvé des stratégies compensatoires face aux dysfonctions parentales, le groupe d'enfants insécurisants-autres pourrait bien être le plus à risque de développer des problèmes de comportements parmi les différentes classifications d'attachement.

Les associations les plus consistantes observées entre l'attachement et les problèmes de comportement sont trouvées avec les enfants d'attachement contrôlant et désorganisé. Dans la majorité des études, les groupes présentant une forme ou l'autre de désorganisation sont combinés pour les analyses étant donné la taille limitée des sous-échantillons. Par conséquent, la trajectoire de développement de chaque sous-groupe est mal documentée.

Dans plusieurs études longitudinales, avec des échantillons d'enfants à risque ou issus de la population en général, les enfants désorganisés à la petite enfance montrent un taux plus élevé de problèmes de comportements extériorisés aux périodes préscolaire et scolaire que les autres groupes d'attachement (Lyons-Ruth et al., 1993, 1997 ; Shaw et al., 1996). De la même façon, les enfants qui ont un patron d'attachement contrôlant à l'âge préscolaire et scolaire ont une probabilité significativement plus élevée de montrer des comportements agressifs ou extériorisés à la même période (Moss et al., 1996, 1998 ; Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004 ; Solomon et al., 1995). Quelques études établissent une association entre un attachement désorganisé ou contrôlant et des symptômes intériorisés (Carlson, 1998 ; Moss et al., 1998 ; Moss, Cyr et al., 2004 ; Shaw, Keenan, Vondra, Delliquadri, & Giovanelli, 1997).

Des études plus récentes, basées sur des échantillons restreints, apportent tout de même des réponses partielles quant aux distinctions observables entre les différents sous-groupes d'attachement désorganisé. Teti (2001) observe que des enfants d'âge préscolaire ayant des comportements désorganisés ont des scores de quotient développemental plus faibles, une mère davantage stressée et dépressive ainsi qu'une moins bonne qualité d'interactions avec cette dernière. De leur côté, Cicchetti et Barnett (1991) comparent un groupe d'enfants ayant vécu un abus à un groupe contrôle d'âge préscolaire pour vérifier la différence dans la proportion d'enfants selon leur sous-classification de désorganisation. Ils trouvent une plus grande proportion d'enfants avec des comportements désorganisés dans le groupe ayant vécu un abus que dans le groupe contrôle, mais aucune différence pour la proportion d'enfants contrôlants entre les groupes avec et sans abus. Ces résultats sont aussi appuyés par l'observation constante d'une plus forte association entre la classification désorganisée et les problèmes de comportements lorsque ce groupe inclut les enfants désorganisés et contrôlants que lorsqu'il n'inclut que les enfants contrôlants (Teti, 1999). L'ensemble de ces résultats appuie l'idée théorique selon laquelle les enfants d'âge préscolaire qui sont démunis d'une stratégie cohérente pour accéder au donneur de soins sont plus à risque de développer des problèmes de comportements que ceux qui présentent une forme d'attachement organisée même de nature insécurisante (Moss, Cyr et al., 2004).

Certaines observations suggèrent une capacité d'adaptation différente selon la forme, punitive ou soignante, de comportements contrôlants. Moss et St-Laurent (2001) observent

que les enfants d'attachement contrôlant-punitif sont moins bien engagés sur le plan cognitif dans une tâche de résolution de problèmes avec leur mère que les enfants d'attachement contrôlant-soignant ou que toute autre classification d'attachement. Cependant, pour les mesures de QI et les aspects affectifs de la relation parent-enfant, aucune différence n'est observée entre les deux sous-groupes d'enfants d'attachement contrôlant. Dans une autre étude, Teti (1999) compare des enfants d'âge préscolaire ayant une forme soignante ou punitive d'attachement contrôlant et des enfant d'attachement sécurisant en interaction avec leur mère. Il observe que les enfants d'attachement contrôlant-punitif se montrent plus difficiles, anxieux et négatifs que les enfants d'attachement sécurisant, mais que les enfants d'attachement contrôlant-soignant ne se distinguent pas des enfants d'attachement sécurisant sur cette même mesure. Une étude de George et Solomon (1998) suggère que les mères ont des modèles de soins différents selon que leur enfant présente une forme soignante ou punitive d'attachement contrôlant. Les premières rapportent entrer en relation avec leur enfant sur un mode désinvesti caractérisé par une tendance à se retirer ou à éviter leur enfant ; les secondes entrent plutôt en relation sur un mode combatif caractérisé par la confrontation.

Dans la plus grande étude encore faite comparant les enfants d'attachement insécurisant-autre, contrôlant-punitif et contrôlant-soignant, Moss, Cyr et Dubois-Comtois (2004) trouvent que les trois sous-groupes désorganisés ont des patrons d'interactions mère-enfant non réciproques et sont exposés à un climat familial plus difficile que les enfants d'attachement sécurisant ou insécurisant-organisé. Les mères des enfants d'attachement contrôlant-punitif rapportent une augmentation significative de leur stress relié à l'enfant entre les périodes d'âge préscolaire et scolaire. Les mères des enfants d'attachement contrôlant-soignant rapportent plutôt une diminution du stress lié à l'enfant pour la même période. De plus, le groupe des enfants d'attachement contrôlant-soignant est associé à une plus grande probabilité de perte d'un des membres proches de la famille. Les mères des enfants d'attachement insécurisant-autre rapportent une moins bonne satisfaction conjugale et une plus grande probabilité d'hospitalisation pour elle ou leur conjoint. Finalement, les enfants ayant des patrons d'attachement contrôlant-punitif ou contrôlant-soignant ont respectivement des scores d'extériorisation et d'intériorisation plus élevés que les enfants d'attachement sécurisant.

L'ensemble des études portant sur les enfants d'attachement désorganisés au delà de la petite enfance suggère des voies de développement différentes selon la sous-classification désorganisée de l'enfant. Cependant, ces études étant basées sur des échantillons de taille modeste, à l'exception de celle de Moss, Cyr et Dubois-Comtois (2004), d'autres études sont nécessaires afin de confirmer ces résultats.

Rôle de l'évaluatrice des problèmes de comportements

Habituellement, les parents, l'éducatrice ou l'enseignante sont les principaux évaluateurs des comportements des enfants à la période préscolaire et au début de la période scolaire. Cependant, ceux-ci ne s'accordent pas nécessairement quant à la présence, le type et la gravité des problèmes de comportements de l'enfant. La majorité des recherches étudiant les désaccords entre informateurs rapportent un accord modéré entre les mères et les enseignantes dans leur évaluation du niveau de comportements extériorisés de l'enfant (Achenbach, McConaughy, & Howell, 1987 ; Epanchin & Rennells, 1989; Moretti, Fine, Haley, & Marriage, 1985; Reynolds, Anderson, & Bartell, 1985). Lorsqu'il s'agit des problèmes d'anxiété et de dépression, donc de problèmes de comportements intériorisés, l'accord entre elles diminue (Achenbach et al., 1987; Breton, et al., 1999; Moretti et al., 1985; Reynolds et al., 1985). Une étude montre que les différents informateurs des problèmes de comportements des enfants d'âge scolaire ont un meilleur accord pour les classifications d'attachement insécurisant que pour la classification d'attachement sécurisant (Moss, Smolla, Guerra, Mazzarello, & Chayer, 2002).

Cependant, lorsque ce sont les parents qui sont les évaluateurs, certains biais inhérents aux modèles internes opérants, dans la perception de soi et des autres, peuvent diminuer leur capacité à évaluer objectivement les comportements de leur enfant. Il semble exister une forte association entre le style d'attachement du parent et celui de l'enfant (van IJzendoorn, 1995). On peut donc s'attendre à ce que les parents d'enfants d'attachement insécurisant, par leurs inférences erronées des intentions d'autrui ou leurs réactions défensives, aient une perception biaisée des comportements de leur enfant (Dodge & Somberg, 1987).

L'objectif de la présente recherche est de répondre aux questions suivantes : (a) En comparaison avec les enfants d'attachement sécurisant, les enfants d'attachement insécurisant, incluant les sous-classifications de désorganisation, se distinguent-ils quant à leur niveau de problèmes de comportements intériorisés ou extériorisés selon leur mère et

leur enseignante au début de la période scolaire ? ; (b) Les évaluatrices se distinguent-elles en fonction de la classification d'attachement lorsqu'elles rapportent le niveau de problèmes de comportements des enfants au début de la période scolaire ? et (c) Existe-t-il une différence entre les corrélations des mesures maternelles et scolaires de problèmes de comportements intériorisés ou extériorisés des classifications d'attachement insécurisant en comparaison avec la classification d'attachement sécurisant d'enfants en début d'âge scolaire ?

Il est attendu que les enfants d'attachement sécurisant (B) soient ceux qui présentent le moins de problèmes de comportements. En comparaison avec ces enfants, on s'attend à ce que les enfants d'attachement contrôlant-soignant (D_{soign}) présentent plus de problèmes de comportements intériorisés, que ceux d'attachement contrôlant-punitif (D_{pun}) manifestent plus de problèmes de comportements extériorisés et que les enfants d'attachement insécurisant-autre (I/O) montrent plus de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés.

Pour ce qui est des classifications d'attachement insécurisant organisé, on s'attend à ce que les enfants d'attachement évitant (A) présentent davantage de problèmes de comportements intériorisés et que les enfants d'attachement dépendant (C) en présentent davantage de nature extériorisée que les enfants d'attachement sécurisant.

Quant à la correspondance entre les mesures maternelles et scolaires des comportements des enfants, l'entente devrait être meilleure entre les mères et les enseignantes avec l'augmentation des problèmes de comportements chez les enfants. On s'attend ainsi à ce que les corrélations soient meilleures pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour les enfants d'attachement sécurisant.

Méthodologie

Participants

L'échantillon inclut 246 mères et leur enfant (124 filles, 122 garçons) ayant accepté de participer à une étude portant sur les relations parent-enfant et l'adaptation psychosociale des enfants. Les données de la présente étude sont recueillies alors que les enfants sont au premier cycle du primaire (âge moyen = 71,45 mois, $\bar{E. T.}$ = 10,30 mois). Les données sociodémographiques montrent que les enfants proviennent de milieux socio-économiques variés avec 35 % des familles ayant un revenu inférieur à 30 000 \$, 27 % entre 30 000 \$ et 50 000 \$ et 38 % disposant d'un revenu supérieur à 50 000 \$. Les mères ont en moyenne 14,74

($\bar{E}. T. = 2,94$) années de scolarité. Trente-quatre pour-cent des enfants vivent dans une famille monoparentale, les autres demeurant avec deux parents.

Procédure générale

Les familles sont, dans un premier temps, recrutées dans des garderies de l'île de Montréal alors que les enfants sont âgés d'environ 3-4 ans. Elles sont contactées à nouveau deux années plus tard pour participer à la présente étude. Les familles qui acceptent de participer à ce deuxième temps de mesure (79 %) sont invitées à donner des informations les concernant (a) en remplissant un questionnaire sur les problèmes de comportements de l'enfant (CBCL), (b) en acceptant que l'enseignante de l'enfant remplisse un questionnaire sur les problèmes de comportements de l'enfant (PSA) et (c) en complétant certaines tâches en laboratoire dont la procédure de séparation-réunion. Les autres familles (21 %) ont soit refusé de participer au deuxième temps de mesure ou n'ont pu être rejointe. Des analyses de test-*t* ne montrent pas de différence significative entre l'échantillon original et l'échantillon de la présente étude sur les mesures sociodémographiques.

Mesures

Classification de la sécurité d'attachement de l'enfant

Procédure de séparation-réunion. Puisque l'âge moyen des enfants lors de cette visite au laboratoire est d'environ six ans, la procédure de séparation-réunion utilisée se base sur celle proposée par Main et Cassidy (1988) pour les enfants de six ans. À leur arrivée au laboratoire, la mère et son enfant participent à un jeu de collaboration d'une durée de 20 minutes. Ce jeu est suivi d'une séparation d'environ 45 minutes au cours de laquelle l'enfant participe à diverses tâches de résolution de problèmes en compagnie d'une expérimentatrice alors que la mère remplit des questionnaires dans une autre pièce. Pendant les quelques minutes précédant le retour de la mère, il y a une période de jeu libre au cours de laquelle l'expérimentatrice est disponible pour jouer avec l'enfant. La mère est ensuite avisée qu'elle peut rejoindre son enfant et qu'elle est libre d'agir avec lui comme bon lui semble. À la suite de cette première réunion d'une durée de cinq minutes, la dyade mère-enfant demeure dans la pièce pour une collation de 10 minutes. Un second épisode de séparation-de 45 minutes et réunion de cinq minutes structuré comme le précédent fait suite à la collation. Les séparations et réunions sont enregistrées sur une bande magnétoscopique.

Classifications de l'attachement. La qualité de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère est évaluée en observant les comportements de l'enfant lors des deux réunions. Pour ce faire, le système de classification de Main et Cassidy (1988), conçu pour les enfants de six à sept ans, est utilisé. Ce système de classification permet de distinguer cinq patrons d'attachement : sécurisant, insécurisant-évitant, insécurisant-dépendant, insécurisant-contrôlant et insécurisant-autre.

L'affectation des enfants à l'un ou l'autre des groupes est basée sur l'observation de la proximité physique, de l'expression affective et du contenu des échanges verbaux de la dyade. L'attachement sécurisant (B) est caractérisé par des interactions parent-enfant détendues et agréables où le parent est utilisé par l'enfant comme une base de sécurité qui facilite une exploration active de l'environnement. L'attachement insécurisant-évitant (A) se distingue par la tendance de l'enfant à éviter activement le parent en instaurant une distance à la fois physique et émotive et en ignorant les tentatives d'interaction verbale de la mère. Les discussions de ces dyades sont souvent courtes et il y a peu d'élaboration des sujets amenés par l'un ou l'autre des partenaires. Dans l'attachement insécurisant-dépendant (C), l'enfant démontre soit des comportements conflictuels de résistance et d'opposition ou encore une immaturité excessive qui se traduit par des comportements de passivité. Les interactions parent-enfant semblent souvent interférer avec l'exploration de l'enfant plutôt que de la faciliter.

Les classifications suivantes présentent une désorganisation au niveau des représentations internes d'attachement. L'enfant d'attachement insécurisant-contrôlant tente de contrôler les comportements du parent. Chez ces dyades, la relation parent-enfant est caractérisée par un renversement de rôles. On distingue trois patrons d'attachement contrôlant : (a) l'enfant contrôlant-soignant (D_{soign}) tend à guider, aider, orienter ou égayer le parent ; (b) l'enfant contrôlant-punitif (D_{pun}) tend à utiliser des comportements directifs et hostiles envers le parent, incluant parfois des menaces verbales ou des ordres empreints de rudesse et (c) l'enfant contrôlant-général ($D_{\text{gén}}$) utilise des comportements soignants et punitifs ou a un style généralement contrôlant où il dirige les activités du parent et les échanges verbaux. Finalement, la classification insécurisant-autre (I/O) est réservée aux enfants qui ne parviennent pas à utiliser la mère comme base de sécurité pour explorer, mais

qui n'exhibent aucun ou plusieurs des patrons d'attachement insécurisant décrits précédemment.

Les enfants sont codés par quatre juges entraînés par R. Marvin et E. Moss qui ont respectivement obtenu avec ces derniers une bonne fidélité interjuges sur un échantillon indépendant. Les codeurs sont aveugles en ce qui a trait aux autres mesures. L'accord global pour les classifications principales (A, B, C et D) calculé à partir de 30 % de l'échantillon complet est de 88 % ($\kappa = 0,81$). La fidélité est aussi calculée pour les différentes sous-classifications de D et I/O. L'accord initial pour celles-ci est de 4/4 (100 %) pour les D contrôlant-soignant, 4/5 (80 %) pour les D contrôlant-punitif et 4/6 (67 %) pour les I/O ; l'accord global pour les sous-classifications D et I/O est de 80 %. Les désaccords sont résolus en visionnant à nouveau les enregistrements jusqu'à l'atteinte d'un consensus entre les juges.

La répartition des enfants selon leur patron d'attachement se résume de la façon suivante : 138 (69 filles) ont un attachement sécurisant, 37 (17 filles) un attachement insécurisant-évitant, 30 (16 filles) un attachement insécurisant-dépendant, 14 (8 filles) un attachement contrôlant-soignant, 13 (6 filles) un attachement contrôlant-punitif, 3 (0 filles) un attachement contrôlant-général et 11 (8 filles) un attachement insécurisant-autre.

Validité de la procédure de séparation-réunion. La validité du système de Main et Cassidy (1988) a été plusieurs fois démontrée. Diverses études révèlent que l'attachement évalué à la petite enfance par le biais de la Situation d'Étrangeté d'Ainsworth (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978) permet de prédire les classifications obtenues au début de la période scolaire à l'aide de ce système (Main & Cassidy, 1988 ; Wartner et al., 1994). Une étude récente (Moss, et al., sous presse) évalue la stabilité des patrons d'attachement des enfants entre l'âge préscolaire et le début de l'âge scolaire pour un échantillon à faible risque de 120 enfants. Dans cette étude, l'évaluation de l'attachement est faite à deux reprises en utilisant deux grilles d'analyse alors que les enfants avaient environ 3-4 ans (Cassidy & Marvin, 1992) et 5-6 ans (Main & Cassidy, 1988). Ils ont observé une stabilité de 72 % pour les classifications d'attachement sécurisant et insécurisant (67 % pour la classification d'attachement à quatre groupes : A, B, C et D). Plusieurs études indiquent des différences entre les patrons d'attachement durant les périodes préscolaire et scolaire sur des mesures diverses ayant trait au concept de soi de l'enfant (Cassidy, 1988), à ses représentations mentales liées à l'attachement (Shouldice & Stevenson-Hinde, 1992 ; Solomon et al., 1995)

et aux attitudes, états émotionnels et comportements maternels (Main, Kaplan, & Cassidy, 1985 ; Moss, Bureau et al., 2004 ; Moss, et al., sous presse ; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995). Finalement, les comportements lors des réunions d'enfants maltraités, évalués de façon répétitive durant la période préscolaire, indiquent de façon continue des niveaux plus élevés d'insécurité en comparaison avec un groupe contrôle (Cicchetti & Barnett, 1991).

Problèmes de comportement des enfants

Profil Socio-affectif (PSA). L'enseignante des enfants remplit le PSA vers la fin de l'année scolaire précédant de un à trois mois la visite au laboratoire de l'enfant et sa mère. Seules 13 d'entre-elles n'ont pas complété le questionnaire.

Le PSA comporte 80 items répartis sur huit sous-échelles qui mesurent la présence de symptômes affectifs et comportementaux et à partir desquels il est possible de dériver des scores de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés. Le score d'intériorisation est obtenu en additionnant les pôles négatifs des sous-échelles suivantes : dépression-joie, anxiété-confiance, isolement-intégration et dépendance-autonomie. Le score d'extériorisation est obtenu en additionnant les pôles négatifs des quatre sous-échelles suivantes : irritabilité-tolérance, agressivité-négociation, égoïsme-sociabilité et résistance-coopération.

Une étude évaluant la validité du PSA auprès d'enfants québécois issus de milieux urbains et ruraux indique que 10 % des enfants d'un échantillon de la population en général sont définis comme présentant des troubles du comportement sur la base de cet instrument (Lafrenière, Dumas, Capuano, & Dubeau, 1992). Cette proportion est similaire à celle rapportée pour le questionnaire *Child Behavior Checklist – CBCL* (Achenbach & Edelbrock, 1981). L'étude de Lafrenière et ses collègues (1992) indique de plus l'orthogonalité des facteurs intériorisés et extériorisés ainsi qu'une très bonne cohérence interne. Sa validité est aussi montrée par d'importantes corrélations avec le CBCL et le fait que chacune des échelles permet d'identifier un sous-échantillon clinique à partir d'un échantillon de plus grande taille issu de la population en général. On note par ailleurs une bonne concordance entre les évaluations d'un même enfant par différents éducateurs et une bonne fidélité test-retest. Finalement, la validité de construit du PSA est aussi montrée par le biais d'observations du comportement de l'enfant avec ses professeurs, ses pairs et ses parents (Lafrenière et al., 1992).

Questionnaire sur les Comportements des Enfants (CBCL). Les mères complètent la version française du *Child Behavior Checklist (CBCL)* d'Achenbach et Edelbrock (1981) remise avant leur venue au laboratoire. Neuf mères n'ont pas complété le questionnaire.

Le *CBCL* comporte 118 items décrivant des comportements que les mères évaluent sur une échelle de trois points (« 0 » ne s'applique pas; « 1 » un peu ou quelques fois vrai et « 2 » très ou souvent vrai) en regard des comportements de leur enfant. Cet instrument génère un score sur 12 échelles possibles dont celles de problèmes de comportements intériorisés et extériorisés. Les scores bruts de ces deux dernières échelles, obtenues en additionnant les réponses aux items correspondant à chacune des échelles, sont utilisés dans les analyses.

Le *CBCL* possède d'excellentes qualités psychométriques. La stabilité test-retest a été établie à court terme (une moyenne pour l'ensemble des échelles de 0,89 sur une période de sept jours) et à long terme (moyenne de 0,75 après un an et de 0,71 après deux ans pour toutes les échelles). Les analyses révèlent que presque tous les items de cet instrument permettent de discriminer les enfants des groupes cliniques des groupes non cliniques, indiquant ainsi une excellente validité de contenu. La validité de construit est démontrée par des corrélations significatives entre les échelles du *CBCL* et des échelles analogues du *Parent Questionnaire* (Conners, 1973) et le *Revised Behavior Problem Checklist* (Quay, 1983).

Résultats

Plan d'analyses

Afin de comparer entre eux les différentes classifications d'attachement quant à leur niveau de problèmes de comportements, les étapes suivantes sont respectées. Premièrement, la présence de covariables est vérifiée en mettant en relation les variables de l'étude avec les variables sociodémographiques. Les covariables éventuelles sont contrôlées dans les analyses qui suivent. Deuxièmement, les niveaux de comportement problématique des enfants sont comparés séparément pour chaque type de comportements (intériorisés et extériorisés) en fonction de leur classification d'attachement (sécurisant, insécurisant-évitant, insécurisant-dépendant, insécurisant-contrôlant-punitif/soignant/général et insécurisant-autre) et de l'évaluatrice des comportements (mère et enseignante). Troisièmement, des comparaisons sont effectuées pour permettre de mieux expliquer les différences observées. Finalement, afin de mesurer le niveau de relation entre les mesures maternelles et scolaires de problèmes de

comportements intériorisés ou extériorisés, des corrélations sont réalisées pour chaque classification d'attachement.

Analyses préliminaires

Le tableau 1 illustre le niveau de relation entre les variables de problème de comportement ou de sécurité d'attachement et les variables sociodémographiques. Une analyse de variance (ANOVA) ne montre aucune différence significative entre les classifications d'attachement quant à l'âge et le sexe de l'enfant, la scolarité de la mère, le statut et le revenu familial. Des corrélations révèlent qu'une famille monoparentale ainsi que l'augmentation de l'âge de l'enfant sont associées à davantage de problèmes de comportements intériorisés selon la mère et l'enseignante respectivement. D'autres corrélations montrent que l'augmentation du nombre d'années de scolarité de la mère est associé à moins de problèmes de comportements extériorisés selon la mère et l'enseignante ; de plus, les mères observent plus de problèmes de comportements extériorisés lorsque leur enfant est un garçon.

Afin de permettre le contrôle statistique de ces variables dans les analyses qui suivent, une nouvelle variable est créée pour chaque type de problèmes de comportements. Pour les analyses avec les mesures de problèmes de comportements intériorisés, une variable composite est créée en combinant les cotes z des variables du statut familial et de l'âge de l'enfant ; pour les problèmes de comportements extériorisés, une variable composite est créée en combinant les scores z des variables de scolarité maternelle et du sexe de l'enfant.

Attachement, sources d'évaluation et problèmes de comportement : comparaisons

Dans le but de comparer les classifications d'attachement en fonction de l'évaluatrice des comportements, une analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) Groupe (A, B, C, D_{soign}, D_{pun}, I/O) X Évaluatrice (mère, enseignante) est effectuée sur l'échelle de problèmes de comportements extériorisés ; une seconde analyse similaire est effectuée sur l'échelle de problèmes de comportements intériorisés. Les trois sujets ayant une classification contrôlant-général, n'étant pas en nombre suffisant pour permettre une représentation valable, sont exclus des analyses.

Pour comparer les deux mesures de problèmes de comportements, les données sont transformées en cotes z. Ceci implique que, dans les analyses de variance qui suivent, seuls les effets de la classification d'attachement et de l'interaction entre la classification

d'attachement et l'évaluatrice sont interprétables étant donné que, par définition, la moyenne des cotes z pour chaque variable est égale à zéro. On retrouve au tableau 2 les moyennes et écarts types selon la classification d'attachement et la source d'évaluation des problèmes de comportements. Les figures 1 et 2 illustrent ces moyennes transformées en cotes z pour les mères, les enseignantes et pour les deux évaluatrices combinées.

Problèmes extériorisés

L'analyse de variance à mesures répétées révèle différents niveaux de problèmes de comportements extériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et l'évaluatrice des comportements. Tout d'abord, les classifications d'attachement se distinguent entre elles de façon significative ($F(5, 214) = 5,48, p < 0,01$). Cet effet de Groupe explique 12 % de la variance des problèmes de comportements extériorisés. Pour expliquer davantage ces différences, et ainsi déterminer les classifications qui présentent le plus de risque, une série de contrastes simples est proposée. Chaque classification d'attachement insécurisant est comparée à la classification d'attachement sécurisant. Cette façon de mettre en contraste les groupes se retrouve dans plusieurs études (par exemple Goldberg, Makay-Soroka, & Rochester, 1994 ; Moss, St-Laurent, Cyr, & Humber, 2000 ; Moss, St-Laurent, & Parent, 1999 ; Solomon et al., 1995). Elle permet d'identifier les groupes d'enfants qui se distinguent des enfants d'attachement sécurisant considérés les moins à risque de développer des problèmes de comportements.

Le tableau 3 présente les résultats des contrastes. Deux contrastes permettent d'expliquer l'essentiel de la variance. Les enfants dépendants et les enfants contrôlants-punitifs présentent plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Les enfants d'attachement insécurisant-autre manifestent aussi, mais à un seuil marginal, plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant.

L'analyse de variance montre également un effet marginal d'interaction entre la classification d'attachement et l'évaluatrice du niveau problématique extériorisé ($F(5, 214) = 1,98, p < 0,10$). Cet effet d'interaction explique 4 % de la variance des comportements extériorisés. À titre exploratoire, des contrastes simples sont effectués sur la différence entre la cote z de la mesure maternelle et celle de la mesure scolaire de problèmes de comportements extériorisés. Le score de différence ainsi obtenu permet de mesurer l'écart

entre les deux mesures extériorisées. La valence, positive ou négative, du score indique quelle évaluatrice perçoit plus de problèmes que l'autre ; dans le cas présent, une valence positive indique que la mère observe davantage de problèmes de comportements extériorisés que l'enseignante.

Les résultats des test-*t* (tableau 3) indiquent que la moyenne des scores de différence des groupes d'attachement évitant et insécurisant-autre se distingue de celle des enfants d'attachement sécurisant expliquant chacun 2 % de la variance des problèmes de comportements extériorisés. Ainsi, les mères des enfants d'attachement insécurisant-autre perçoivent, chez ces derniers, significativement moins de problèmes de comportements extériorisés que les enseignantes. Cette tendance est inversée et marginale pour les enfants du groupe d'attachement évitant.

Problèmes intériorisés

L'analyse de variance à mesures répétées (ANOVA) indique que les classifications d'attachement ne se différencient pas entre elles ($F(5, 214) = 0,78, p = \text{n.s.}$), ni en fonction de l'évaluatrice ($F(5, 214) = 1,39, p = \text{n.s.}$) quant à leur niveau de problèmes de comportements intériorisés.

Étant donné les hypothèses a priori, une série de contrastes simples est effectuée où chaque classification d'attachement insécurisant est comparée à la classification d'attachement sécurisant. Les résultats des tests-*t* indiquent que seuls les enfants d'attachement évitant ($t = 1,40, p < 0,10$) manifestent marginalement plus de problèmes de comportements intériorisés que les enfants d'attachement sécurisant.

Attachement, sources d'évaluation et problèmes de comportements : corrélations

Afin de vérifier le degré de relation entre les mesures maternelles et scolaires de problèmes de comportements, des corrélations partielles, contrôlant pour les covariables, sont effectuées pour chaque classification d'attachement (tableau 4). Dans ce cas-ci, les trois classifications d'attachement désorganisé sont combinées pour garder une puissance statistique. Les corrélations montrent que les évaluatrices ont tendance à avoir un meilleur accord pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour les enfants d'attachement sécurisant et ce pour les types intériorisés et extériorisés de problèmes de comportements.

Pour vérifier si la force de la relation entre les mesures maternelles et scolaire de problèmes de comportements est différente entre la classification d'attachement sécurisant et les classification d'attachement insécurisant, des tests de différence entre corrélations sont effectués séparément pour les problèmes de comportements intériorisés et extériorisés. Pour les problèmes de comportements intériorisés, les résultats indiquent que l'accord entre les mères et les enseignantes est significativement meilleure pour les enfants d'attachement insécurisant (A, C, D_{soign}, D_{pun} et I/O combinés) que pour les enfants d'attachement sécurisant ($Z = 1,85, p < 0,05$). Plus spécifiquement, l'accord entre les évaluatrices est significativement meilleure pour les enfants d'attachement évitant ($Z = 1,97, p < 0,05$) et marginalement meilleure pour les enfants d'attachement désorganisé ($Z = 1,50, p < 0,10$) que pour les enfants d'attachement sécurisant. Il n'y a pas de différence entre l'accord mère-enseignante des enfants d'attachement dépendant et celui des enfants d'attachement sécurisant.

Pour les problèmes de comportements extériorisés, les résultats montrent un accord marginalement meilleur entre la mère et l'enseignante pour les classifications d'attachement insécurisant que pour la classification d'attachement sécurisant ($Z = 1,45, p < 0,10$). Plus particulièrement, l'accord entre les évaluatrices est significativement meilleur pour les enfants d'attachement désorganisé ($Z = 1,69, p < 0,05$) que pour les enfants d'attachement sécurisant. Il n'y a pas de différence entre l'accord mère-enseignante des enfants d'attachement évitant ou dépendant et celui des enfants d'attachement sécurisant.

Discussion

L'objectif principal de la présente étude est de préciser le lien entre l'attachement, particulièrement les sous-classifications d'attachement désorganisé, et les problèmes de comportements au début de la période scolaire. Elle vise aussi à déterminer si l'évaluation du risque de problèmes de comportements des différentes classifications diffère selon que l'évaluatrice soit la mère ou l'enseignante. Finalement, l'accord entre celles-ci est comparé pour les groupes d'attachement sécurisant et insécurisant.

En accord avec la première hypothèse, les données de cette étude montrent que le développement d'un attachement désorganisé est associé à un risque plus élevé de présenter des problèmes de comportements extériorisés au début de la période scolaire. On observe que parmi les trois classifications désorganisées, deux d'entre elles sont associées à un niveau plus élevé de problèmes de comportements extériorisés comparativement à la classification

d'attachement sécurisant. Ces résultats concordent avec ceux de plusieurs chercheurs qui ont observé une association entre l'attachement désorganisé ou contrôlant et le développement de problèmes de comportements (Carlson, 1998 ; Greenberg et al., 1991 ; Lyons-Ruth et al., 1993, 1997 ; Moss et al., 1996, 1998 ; Shaw et al., 1996 ; Solomon et al., 1995 ; Wartner et al., 1994).

Les enfants ayant un attachement contrôlant-punitif sont ceux qui présentent le plus de problèmes de comportements extériorisés en comparaison avec les enfants d'attachement sécurisant et ce, selon les rapports des mères et des enseignantes. On sait que les enfants d'attachement contrôlant-punitif manifestent des comportements d'attachement caractérisés par l'agressivité et le contrôle du parent par l'humiliation. Ces comportements permettraient de capter et de maintenir l'attention de la mère et ainsi susciter un minimum d'implication chez celle-ci (Jacobvitz & Hazen, 1999). Les perceptions similaires de la mère et de l'enseignante supposent que les comportements d'attachement contrôlant-punitif manifestés à l'égard de la mère se généralisent à d'autres relations sociales telles que les relations avec les pairs et d'autres adultes en milieu scolaire. Ces résultats concordent aussi avec les observations de Solomon et George (1999) qui montrent que les enfants d'attachement contrôlant-punitif, lors de récits d'attachement, créent des scénarios caractérisés par le chaos et la destruction.

Les résultats montrent que les enfants d'attachement insécurisant-autre sont également associés, cette fois-ci marginalement, à davantage de problèmes de comportements extériorisés en comparaison avec les enfants d'attachement sécurisant. Cette tendance appuie les résultats d'autres recherches qui indiquent un profil de comportements mésadaptés pour ce groupe à la période préscolaire (Cicchetti & Barnett, 1991 ; Moss, Bureau et al., 2004 ; Teti, 1999). Elle concorde aussi avec l'observation d'une grande désorganisation comportementale – séquences de mouvements désordonnés, incomplètes ou non dirigées, confusion ou appréhension en présence de la figure d'attachement – lors des procédures de séparation-réunion. Il était cependant attendu que ces enfants présenteraient le plus de problèmes de comportements extériorisés en comparaison avec les enfants d'attachement sécurisant. Ceci peut s'expliquer par la différence entre les observations des comportements des enfants faites par les mères et celles faites par les enseignantes. Les mères d'enfant d'attachement insécurisant-autre ont observé significativement moins de problèmes de comportements extériorisés que les enseignantes. Cette différence peut s'expliquer par l'incohérence des

modèles internes propres à ces mères. Ce manque de cohérence serait associé au développement de comportements parentaux hautement pathologiques (Carlson, Cicchetti, Barnett, & Braunwald, 1989 ; Lyons-Ruth, Connell, Grunebaum, & Botein, 1990 ; Rodning, Beckwith, & Howard, 1991 ; Teti, Gelfand, Messinger, & Isabella, 1995) ceux-ci étant souvent liés à des expériences de traumatisme ou de perte non résolue (Main & Hesse, 1990 ; Schuengel, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, & Blom, 1999). L'hypothèse est que les représentations que les parents possèdent à l'égard des comportements d'attachement de leur enfant les empêchent de percevoir les difficultés de celui-ci. Ces idées sont appuyées par des observations de mères d'enfants désorganisés d'âge préscolaire et scolaire. En comparaison avec les mères d'enfants d'attachement sécurisant, celles des enfants d'attachement insécurisant-autre montrent des niveaux plus élevés de dépression, de dysfonction dans la relation conjugale, de stress parental et de difficulté à gérer leur rôle de parent (George & Solomon, 1996 ; Moss, Cyr et al., 2004 ; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995 ; Teti et al., 1995). Ce stress psychologique maternel peut largement perturber l'objectivité de leur perception des comportements de leur enfant. Une autre explication de cet écart entre les mères et les enseignantes peut venir de la nature changeante du profil de comportements des enfants d'attachement insécurisant-autre en fonction du contexte. Par exemple, un enfant pourrait manifester de la colère envers la mère et être inhibé, en retrait et anxieux avec ses pairs. Ces changements seraient le reflet de patrons de comportements déréglés, non intégrés. Cette idée est soutenue par des observations des comportements d'enfants désorganisés décrits comme passant du retrait social à des épisodes d'extrême agressivité (Jacobvitz & Hazen, 1999). D'autres études portant sur l'observation des comportements des enfants en contextes scolaire et familial et tenant compte d'autres variables environnementales sont requises pour résoudre cette question.

On note que, malgré qu'ils aient un patron désorganisé, les enfants d'attachement contrôlant-soignant manifestent un niveau de comportements extériorisés semblable aux enfants d'attachement sécurisant. Il semble donc qu'au début de la période scolaire, ces enfants manifestent des comportements extériorisés qui paraissent dans la norme selon leur mère et leur enseignante. Les comportements de ces enfants lors de la procédure de séparation-réunion avec leur mère, caractérisés par un souci de maintenir la relation dans un état positif, expliquent la perception plutôt positive des adultes qui les entourent. Ces

comportements exagérément positifs sont peut-être le seul moyen efficace d'obtenir l'attention maternelle (Moss, Thibaut, Cyr, & Rousseau, 2001). De plus, on s'attendait à observer davantage de problèmes comportementaux de nature intériorisée. Quoiqu'on n'observe pas de différence significative entre ces enfants et les enfants d'attachement sécurisant, on observe chez les enfants d'attachement contrôlant-soignant (figure 1) une tendance à présenter davantage de problèmes de comportements intériorisés. Il est possible que les symptômes intériorisés se développent à mesure que les enfants d'attachement contrôlant-soignant vieillissent. Comme la stratégie des enfants d'attachement contrôlant-punitif, celle des enfants d'attachement contrôlant-soignant n'est pas orientée vers la recherche d'un réconfort et d'une protection, mais davantage vers le maintien de l'engagement avec le parent. Ce type de stratégie, pouvant être momentanément un moindre mal, pourrait avec le temps augmenter le risque de psychopathologie chez l'enfant (Bowlby, 1969/1982).

Un autre objectif de cette étude est de vérifier l'association entre les enfants des classifications d'attachement insécurisant-organisé et les problèmes de comportements. Les enfants d'attachement dépendant montrent un niveau de problèmes de comportements extériorisés significativement plus élevé que celui des enfants d'attachement sécurisant selon les mères et les enseignantes. Ce résultat appuie les études ayant utilisé le schéma de classification à quatre groupes incluant la classification d'attachement désorganisé (Cohn, 1990; Fagot & Pears, 1996 ; Lewis, et al., 1984 ; Moss et al., 1996, 1998 ; Renken, et al., 1989). Une mère qui manque de constance dans sa façon de rassurer son enfant suscite la dépendance chez l'enfant et amène ce dernier à utiliser des stratégies immatures qui peuvent prendre la forme de colères inconsolables. L'enfant développe ces stratégies pour accéder à un certain niveau de sécurité en maintenant la mère minimalement disponible. Ces stratégies sont mal adaptées aux relations avec les pairs en milieu scolaire.

Pour ce qui est des enfants d'attachement évitant, ils présentent un niveau marginalement plus élevé de problèmes de comportements intériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Ces résultats sont en accord avec les études incluant la classification d'attachement désorganisé faisant le lien entre cette classification d'attachement et les comportements intériorisés (Goldberg, et al., 1995 ; Lyons-Ruth, et al., 1997 ; Moss et al., 1998 ; Moss, Bureau et al., 2004). Ils appuient donc l'idée d'une

généralisation de l'inhibition de la détresse et du maintien d'une distance avec la mère à d'autres situations sociales. De plus, les mères des enfants d'attachement évitant observent marginalement davantage de problèmes de comportements extériorisés que les enseignantes comparativement à celles des enfants d'attachement sécurisant. Ceci peut être le reflet d'un biais maternel lié à la gestion de ses propres émotions. Certaines études suggèrent effectivement que le désaccord entre les mères et les enseignantes peut en partie provenir d'une différence dans les comportements des enfants selon le contexte, mais aussi d'une surévaluation des symptômes des enfants par les mères (Seiffge-Krenke & Kollmar, 1998 ; Treutler & Epkins, 2003 ; Youngstrom, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2000). Ces recherches récentes montrent que les mères des enfants d'attachement évitant rapportent plus de symptômes que les enseignantes et que ce rapport peut être influencé par leur propre ajustement, à l'anxiété ou au stress par exemple, autant que par le niveau réel de problèmes de comportements de l'enfant. Cette idée est de plus soutenue par les résultats de Moss, Bureau et leurs collègues (2004) où les mères d'enfants d'attachement évitant rapportent un plus haut niveau d'hyperactivité et de distractivité chez leur enfant d'âge préscolaire que les mères d'enfant d'attachement sécurisant. Il est effectivement possible que les mères d'enfants d'attachement évitant s'attendent à une expression minimale et contenue des émotions négatives. Ces attentes, caractéristiques de la classification d'attachement distançant qui est l'équivalent adulte de la classification d'attachement évitant chez les enfants, peuvent influencer à la hausse leur perception de comportements extériorisés chez leur enfant.

On s'attendait à observer un plus grand nombre de comportements problématiques intériorisés chez les enfants d'attachement désorganisés, particulièrement chez les contrôlant-soignant et les insécurisant-autre. Toutefois, les résultats ne révèlent aucune différence de niveau de problèmes intériorisés entre ces enfants et les enfants d'attachement sécurisant. Ceci peut s'expliquer par la moins grande fréquence de ces comportements et une difficulté à les observer, particulièrement à cet âge (Angold, Erkanli, Silberg, Eaves & Costello, 2002 ; Angold et al., 1987 ; Breton et al., 1999). On constate que les observateurs externes sous-estiment souvent la présence des problèmes intériorisés (Gifford Sawyer, Baghurst, & Mathias, 1992 ; Rey, Schrader, & Morris-Yates, 1992 ; Seiffge-Krenke & Kollmar, 1998 ; Youngstrom, et al., 2000). Ceci est vrai d'autant plus que ce type de comportements tend à être moins dérangeant pour les adultes entourant l'enfant. Sur le plan descriptif, si on

considère les tendances observées dans le tableau des moyennes, on constate que les enseignantes des enfants d'attachement contrôlant-punitif, contrôlant-soignant et insécurisant-autre sont celles qui ont le plus observé de problèmes de comportements intériorisés en comparaison avec les enfants d'attachement sécurisant. Ces tendances vont dans le sens des hypothèses avancées. Dans les études à venir, il serait intéressant d'utiliser des mesures d'auto-observation adaptées à la période de développement de l'enfant, tel le Dominique, pour tester la présence de symptômes intériorisés.

La dernière question de recherche concerne le niveau de relation entre les scores des mères et des enseignantes en fonction du groupe d'attachement. En accord avec les résultats de Moss et ses collègues (2002), on observe une meilleure correspondance entre les évaluatrices pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour ceux d'attachement sécurisant. Des recherches montrent effectivement que différents évaluateurs (mère, père, enseignante, intervenant) des comportements d'un même enfant tendent à mieux s'entendre sur la présence d'un problème lorsque cet enfant appartient à un groupe clinique que s'il provient d'un échantillon de la population en général (Breton et al., 1999 ; Gifford Sawyer et al., 1992). Plus précisément, le niveau de correspondance entre informateurs peut être affecté par le niveau de détérioration du fonctionnement de l'enfant. Il est sensé que deux informateurs, particulièrement un parent et un enseignant ayant accès à une grande variété de comportements d'un enfant, tendent à s'entendre davantage avec l'altération du fonctionnement de l'enfant et la généralisation de cette altération dans plusieurs milieux. De plus, les différents adultes entourant un même enfant qui a des difficultés auront tendance à se parler des comportements de l'enfant, ce qui augmente en soi la probabilité qu'ils rapportent le même genre de problèmes.

Parmi les classifications d'attachement insécurisant, les informatrices des enfants dépendants sont celles qui ont une moins bonne corrélation. Les mères et enseignantes d'enfant d'attachement dépendant s'entendent pour dire que, pris en groupe, ils ont plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Cependant, pour un même enfant, elles s'entendent moins. On peut expliquer ce résultat à partir des modèles internes liés au rôle parental que les mères d'enfant d'attachement dépendant possèdent à l'égard de leur enfant. Elles auraient tendance à manquer de constance dans leur détection et leur interprétation des comportements d'attachement de leur enfant. De

plus, des études suggèrent que, parmi les groupes d'attachement insécurisant, les mères d'enfants d'attachement ambivalent-dépendant se distinguent le plus des autres mères en montrant un plus grand stress parental et une plus grande difficulté à gérer leur rôle de donneur de soins (Moss et al., 1998 ; Scher & Mayseless, 2000 ; Stevenson-Hinde & Shouldice, 1995 ; Teti et al., 1995).

Cette étude comporte quelques limites qui doivent être soulignées. Elle est tout d'abord limitée par la nature concourante des relations entre les variables. Elle devrait être suivie par d'autres études faisant le lien avec les processus d'attachement à la petite enfance et avec le développement ultérieur de l'enfant et ses conséquences. Il est particulièrement important de clarifier davantage les risques associés aux différentes sous-classifications d'attachement désorganisé. De cette façon, il sera intéressant de voir le développement des patrons contrôlant-punitif, contrôlant-soignant ainsi qu'insécurisant-autre sur une plus longue période de temps. De la même façon, il sera intéressant de vérifier le postulat selon lequel la désorganisation se transforme en contrôle de la petite enfance jusqu'à la période scolaire et de déterminer, le cas échéant, comment cette transformation s'effectue. Finalement, les mesures maternelles et scolaires des problèmes de comportements des enfants n'étant pas immédiatement comparables, elles ont dû être transformées en cotes z . Cette transformation ne permet pas de vérifier s'il existe une différence entre les informatrices pour l'ensemble des enfants. Dans les prochaines études, il serait intéressant d'utiliser des instruments de mesures pouvant se comparer sans avoir à transformer les données.

Malgré ces limites, les résultats de cette étude contribuent à la validité de construit du système de classification de Main et Cassidy (1988) en tant que mesure de la qualité de l'attachement parent-enfant au début de la période scolaire. Les classifications d'attachement diffèrent dans les directions attendues quant à l'adaptation socio-émotionnelle de l'enfant, ce qui appuie un élément central de la théorie d'attachement. Finalement, l'absence d'association entre les classifications d'attachement et les mesures sociodémographiques, telles le sexe de l'enfant, le revenu familial, le niveau d'éducation du parent ou le type de famille (mono ou biparental), appuie davantage la validité divergente de cette mesure d'attachement au début de la période scolaire.

En conclusion, cette étude, qui présente l'un des plus grands échantillons de la recherche en attachement, permet de mieux comprendre la nature des comportements des

enfants ayant un attachement désorganisé au niveau des représentations tel qu'inféré par leurs comportements d'attachement au début de la période scolaire. Parmi ceux-ci, il semble que ce soit les enfants d'attachement contrôlant-punitif et insécurisant-autre qui, au début de la période scolaire, sont les plus à risque de développer des problèmes de comportements de nature extériorisée comparés aux enfants d'attachement sécurisant. Au niveau de l'évaluation et de l'intervention, ces connaissances permettent de mieux cibler les enfants à risque. Ainsi, une intervention pourrait tenir compte de la nature du lien établi par l'enfant avec sa mère ayant des comportements qui suscitent la désorganisation et le contrôle chez l'enfant. Une intervention permettant de modifier de façon précoce ce type de lien pourrait possiblement changer les modèles internes d'attachement de l'enfant à sa mère et ainsi diminuer le risque de présenter des problèmes de comportements.

Références

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1981). Behavioral problems and competencies reported by parents of normal and disturbed children aged four through sixteen. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(1, Serial No. 188).
- Achenbach, T. M., McConaughy, S. H., & Howell, C. T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Ainsworth, M. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Angold, A., Erkanli, A., Silberg, J., Eaves, L., & Costello, E. J. (2002). Depression scale scores in 8-17-year-olds: Effects of age and gender. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(8), 1052-1063.
- Angold, A., Weissman, M. M., John, K., Merikangas, K. R., Prusoff, B. A., Wickramaratne, P., Gammon, G. D., & Warner, V. (1987). Parent and child reports of depressive symptoms in children at low and high risk of depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 28, 901-915.
- Bates, J. E., Maslin, C. A., & Frankel, K. A. (1985). Attachment security, mother-child interaction, and temperament as predictors of behavior problem ratings at age three years. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209), 167-193.
- Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New-York : Basic Books.
- Bretherton, I., & Munholland, K. A. (1999). Internal working models in attachment relationships: A construct revisited. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 89-111). New-York : Guilford.
- Breton, J. J., Bergeron, L., Valla, J. P., Berthiaume, C., Gaudet, N., Lambert, J., St-Georges, M., Houde, L., & Lépine, S. (1999). Quebec Child Mental Health Survey: Prevalence

- of DSM-III-R mental health disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 40(3), 375-384.
- Carlson, E. A. (1998). A prospective longitudinal study of disorganized/disoriented attachment. *Child Development*, 69, 1970-1979.
- Carlson, E. A., Cicchetti, D., Barnett, D., & Braunwald, K. (1989). Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. *Developmental Psychology*, 25, 525-531.
- Cassidy, J. (1988). Child-mother attachment and the self in six-year-olds. *Child Development*, 59, 121-134.
- Cassidy, J., & Marvin, R. S. (1992). *Attachment organization in three and four-year-olds: Procedures and coding manual*. Unpublished manuscript, University of Virginia.
- Cicchetti, D., & Barnett, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 3, 397-411.
- Cohn, D. A. (1990). Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school. *Child Development*, 61, 152-162.
- Conners, C. K. (1973). Rating scales for use in drug studies with children. *Psychopharmacology Bulletin: Pharmacotherapy with children*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Dodge, K. A., & Somberg, D. R. (1987). Hostile attributional biases among aggressive boys are exacerbated under conditions of threats to the self. *Child Development*, 58(1), 213-224.
- Easterbrooks, M. A., Davidson, C. E., & Chazan, R. (1993). Psychosocial risk, attachment, and behavior problems among school-aged children. *Development and Psychopathology*, 5, 389-402.
- Epanchin, B. C., & Rennells, M. S. (1989). Parents' and teachers' sensitivity to unhappiness reported by undercontrolled children. *Behavioral Disorders*, 14, 166-174.
- Erickson, M. F., Sroufe, L. A., & Egeland, B. (1985). The relationship of quality of attachment and behavior problems in preschool in a high risk sample. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), Growing points in attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 147-186.

- Fagot, B. I. (1995). Classification of problem behaviors in young children: A comparison of four systems. *Journal of Applied Developmental Psychology, 16*, 95-106.
- Fagot, B. I., & Pears, K. C. (1996). Changes in attachment during the third year: Consequences and predictions. *Development and Psychopathology, 8*, 325-344.
- George, C., & Solomon, J. (1996). Representational models of relationships: Links between caregiving and attachment. *Infant Mental Health Journal, 17*, 198-216.
- George, C., & Solomon, J. (1998, july). *Attachment disorganization at age six: Differences in doll play between punitive and caregiving children*. Document présenté à la rencontre de la International Society for the Study of Behavioural Development, Berne, Suisse.
- Gifford Sawyer, M., Baghurst, P., & Mathias, J. (1992). Differences between informants' reports describing emotional and behavioral problems in community and clinic-referred children: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 33*(2), 441-449.
- Goldberg, S., Gotowiec, A., & Simmons, R. (1995). Infant-mother attachment and behavior problems in healthy and chronically ill preschoolers. *Development and Psychopathology, 7*(2), 267-282.
- Goldberg, S., MacKay-Soroka, S., & Rochester, M. (1994). Affect, attachment, and maternal responsiveness. *Infant Behavior and Development, 17*(3), 335-339.
- Greenberg, M. A., Speltz, M. L., DeKlyen, M., & Endriga, M. C. (1991). Attachment security in preschoolers with and without externalizing problems: A replication. *Development and Psychopathology, 3*, 413-430.
- Jacobvitz, D., & Hazen, N. (1999). Developmental pathways from infant disorganization to childhood peer relationships. In J. Solomon, & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 127-159). New-York : Guilford.
- Lafreniere, P. J., Dumas, J. E., Capuano, F., & Dubeau, D. (1992). Development and validation of the Preschool Socioaffective Profil. *Psychological Assessment, 4*, 442-450.
- Lafreniere, P. J., & Sroufe, L. A. (1985). Profiles of peer competence in the preschool: Interrelation between measures, influence of social ecology, and relation to attachment history. *Developmental Psychology, 21*, 56-69.

- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C., & Jaskir, J. (1984). Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. *Child Development*, 55(1), 123-136.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L., & Repacholi, B. (1993). Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. *Child Development*, 64, 572-585.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D., Grunebaum, H., & Botein, S. (1990). Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. *Child Development*, 61, 85-98.
- Lyons-Ruth, K., Easterbrooks, A., & Cibelli, C. (1997). Infant attachment strategies, infant mental lag, and maternal depressive symptoms: Predictors of internalizing and externalizing problems at age 7. *Developmental Psychology*, 33, 681-692.
- Main, M., & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Developmental Psychology*, 24, 415-526.
- Main, M. & Hesse, E. (1990). Parent's unresolved traumatic experiences are related to infant disorganized attachment status: Is frightening parental behavior the linking mechanism ? In M. T. Greenberg, D. Cicchetti, & E. M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention* (pp. 161-182). Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985). Security in infancy, childhood, and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton, & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1-2, Serial No. 209), 66-104.
- Marvin, R. S. (1977). An ethological-cognitive model of the attenuation of mother-child attachment behavior. In T. Alloway, L. Krames, & P. Pilner (Eds.), *Advances in the study of communication and affect: Vol. 3. Attachment behavior* (pp. 25-60). New-York : Plenum Press.
- Moretti, M. M., Fine, S., Haley, G., & Marriage, K. (1985). Childhood and adolescent depression: Child-report versus parent-report information. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 24, 298-302.

- Moss, E., Bureau, J.-F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the Preschool Attachment Classification System. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Moss, E., Cyr, C., Bureau, J.-F., Tarabulsy, G. M., & Dubois-Comtois, K. (sous presse). Stability of attachment during the preschool period. *Developmental Psychology*.
- Moss, E., Cyr, C., & Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: Examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Developmental Psychology*. 40(4), 519-532.
- Moss, E., Parent, S., Gosselin, C., Rousseau, D., & St-Laurent, D. (1996). Attachment and teacher-reported behavior problems during the preschool and early school-age period. *Development and Psychopathology*, 8, 511-525.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69, 1390-1405.
- Moss, E., Smolla, N., Guerra, I., Mazzarello, T., & Chayer, D. (2002) *Attachement et problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auto-rapportés à la période scolaire*. Manuscrit en préparation. Université du Québec à Montréal.
- Moss, E., & St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37, 863-874.
- Moss, E., St-Laurent, D., Cyr, C., & Humber, N. (2000). L'attachement aux périodes préscolaires et scolaires et les patrons d'interactions parent-enfant. In G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. R. Pederson, & G. Moran (Eds.), *Attachement et développement: Le rôle des premières relations dans le développement humain* (pp. 155-179). Sainte-Foy, Québec : Les Presses de l'Université du Québec.
- Moss, E., St-Laurent, D., & Parent, S. (1999). Disorganized attachment and developmental risk at school age. In J. Solomon, & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 160-186). New-York : Guilford Press.
- Moss, E., Thibaudeau, P., Cyr, C., & Rousseau, D. (2001, April). Controlling attachment and child management of parental emotion. In D. R. Pederson, & C. A. DeOliviera (Chairs), *Attachment and the socialization of emotions*. Symposium présenté à la

- rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Parke, K., & Waters, E. (1989). Security of attachment and preschool friendships. *Child Development, 60*, 1076-1081.
- Quay, H. C. (1983). A dimensional approach to behavior disorder: The Revised Behavior Problem Checklist. *School Psychology Review, 12*, 244-249.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S., & Sroufe, L. A. (1989). Early childhood antecedents of aggression and passive-withdrawal in early elementary school. *Journal of Personality, 5*, 257-281.
- Rey, J. M., Schrader, E., & Morris-Yates, A. (1992). Parent-child agreement on children's behaviours reported by the child behaviour checklist (CBCL). *Journal of Adolescence, 15*, 219-230.
- Reynolds, W. M., Anderson, G., & Bartell, N. (1985). Measuring depression in children: A multimethod assessment investigation. *Journal of Abnormal Child Psychology, 13*(4), 513-526.
- Rodning, C., Beckwith, L., & Howard, J. (1991). Quality of attachment and home environments in children prenatally exposed to PCP and cocaine. *Development and Psychopathology, 3*(4), 351-366.
- Rothbaum, F., Schneider-Rosen, K., Pott, M., & Beatty, M. (1995). Early parent-child relations and later problem behaviour: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly, 41*, 133-151.
- Scher, A., & Mayseless, O. (2000). Mothers of anxious/ambivalent infants: Maternal characteristics and child-care context. *Child Development, 71*(6), 1629-1639.
- Schuengel, C., Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Blom, M. (1999). Unresolved loss and infant disorganization: Links to frightening maternal behavior. In J. Solomon, & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 71-94). New-York: Guilford.
- Seiffge-Krenke, I., & Kollmar, F. (1998). Discrepancies between mothers' and fathers' perceptions of sons' and daughters' problem behaviour: A longitudinal analysis of parent-adolescent agreement on internalizing and externalizing problem behavior. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 39*(5), 687-697.

- Shaw, D. S., Keenan, K., Vondra, J. I., Delliquadri, E., & Giovanelli, J. (1997). Antecedents of preschool children's internalizing problems: A longitudinal study of low-income families. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1760-1767.
- Shaw, D. S., Owens, E., Vondra, J., & Keenan, K. (1996). Early risk factors and pathways in the development of early disruptive behavior problems. *Development and Psychopathology*, 8, 679-699.
- Shouldice, A. E., & Stevenson-Hinde, J. (1992). Coping with security distress: The Separation Anxiety Test and attachment classifications at 4.5 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, 331-348.
- Solomon, J., & George, C. (1999). Attachment and caregiving: The caregiving behavioral system. In J. Cassidy, & P. R. Shaver (Eds). *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* (p. 649-670). New-York: Guilford Press.
- Solomon, J., George, C., & De Jong, A. (1995). Children classified as controlling at age six: Evidence of disorganized representational strategies and aggression at home and at school. *Development and Psychopathology*, 7, 447-463.
- Stevenson-Hinde, J., & Shouldice, A. (1995). Maternal interactions and self-reports related to attachment classifications at 4.5 years. *Child Development*, 66, 583-596.
- Teti, D. M. (1999). Conceptualizations of disorganization in the preschool years: An integration. In J. Solomon, & C. George (Eds.), *Attachment disorganization* (pp. 213-242). New-York : Guilford.
- Teti, D. M. (2001, April). Conceptualizing disorganization in the preschool years. In E. Moss (Chair), *New perspectives on disorganized attachment*. Symposium présenté à la rencontre biennale de la Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Teti, D. M., & Ablard, K. E. (1990). Security of attachment and infant-sibling relationships: A laboratory study. *Child Development*, 60, 1519-1528.
- Teti, D. M., Gelfand, D. M., Messinger, D. S., & Isabella, R. (1995). Maternal depression and the quality of early attachment: An examination of infants, preschoolers, and their mothers. *Developmental Psychology*, 31, 364-376.

- Thompson, R. A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 265-286). New-York : Guilford.
- Treutler, C. M., & Epkins, C. C. (2003). Are discrepancies among child, mother, and father reports on children's behavior related to parents' psychological symptoms and aspects of parent-child relationships? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 13-27.
- Troy, M., & Sroufe, L. A. (1987). Victimization among preschoolers: Role of attachment relationship history. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, 166-172.
- van IJzendoorn, M. H. (1995). Adult attachment representations, parental responsiveness, and infant attachment: A meta-analysis on the predictive validity of Adult Attachment Interview. *Psychological Bulletin*, 117, 387-403.
- Wartner, U. G., Grossman, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development*, 65, 1014-1027.
- Youngstrom, E., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2000). Patterns and correlates of agreement between parent, teacher, and male adolescent ratings of externalizing and internalizing problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(6), 1038-1050.

Tableau 1

Relation entre les variables sociodémographiques, les problèmes de comportements et l'attachement de l'enfant.

Variables sociodémographiques	Attachement F (6, 239)	Problèmes de comportements ^a			
		Intériorisés		Extériorisés	
		Mère ^b	Enseignante ^c	Mère ^b	Enseignante ^c
Âge de l'enfant	1,87 [†]	0,20**	0,11	0,09	-0,01
Sexe de l'enfant	1,00	0,00	0,02	0,16*	0,07
Scolarité maternelle	1,49	-0,02	-0,03	-0,20**	-0,13*
Statut familial	0,19	-0,11	-0,15*	-0,05	-0,09
Revenu familial	0,81	-0,11	-0,11	-0,10	-0,09

Notes. ^a r de Pearson ; ^b $n = 237$; ^c $n = 233$

[†] $p < 0,10$

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tableau 2

Moyenne et (écart type) des mesures de problèmes de comportements selon l'évaluatrice et la classification d'attachement de l'enfant.

Classifications d'attachement		Comportements intérieurs		Comportements extérieurs	
		Mère	Enseignante	Mère	Enseignante
B	Sécurisant ($n = 126$)	8,37 (5,73)	7,22 (2,11)	13,62 (7,70)	8,11 (2,80)
A	Évitant ($n = 34$)	10,32 (5,84)	7,40 (2,49)	14,35 (7,39)	7,13 (2,84)
C	Dépendant ($n = 25$)	9,08 (4,61)	7,29 (1,54)	18,24 (6,78)	10,11 (2,88)
D _{pun}	Contrôlant-punitif ($n = 12$)	8,83 (6,89)	8,21 (2,86)	19,67 (9,74)	10,99 (3,60)
D _{soign}	Contrôlant-soignant ($n = 13$)	9,15 (5,52)	8,12 (1,83)	14,00 (6,52)	8,56 (3,86)
I/O	Insécurisant-autre ($n = 11$)	7,45 (4,84)	8,28 (2,11)	13,82 (8,53)	10,72 (4,01)

Tableau 3

Contrastes expliquant la variance des problèmes de comportements extériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et l'évaluatrice des comportements.

Contrastes			t^a	r	r^2
Effet de groupe : classification d'attachement					
Contrastes simples					
A	vs.	B	-0,72	0,05	0,00
C	vs.	B	3,58**	0,24	0,06
D _{pun}	vs.	B	3,55**	0,24	0,06
D _{soign}	vs.	B	0,42	0,03	0,00
I/O	vs.	B	1,71 [†]	0,12	0,01
Effet d'interaction : classification d'attachement x évaluatrice					
Contrastes simples des scores de différence entre les cotes z des mesures maternelles et scolaires					
A	vs.	B	1,85 [†]	0,13	0,02
C	vs.	B	-0,16	0,01	0,00
D _{pun}	vs.	B	-0,39	0,03	0,00
D _{soign}	vs.	B	-0,28	0,02	0,00
I/O	vs.	B	-2,23*	0,15	0,02

Note. ^a dl = 214

[†] $p < 0,10$

* $p < 0,05$

** $p < 0,01$

Tableau 4

Corrélations partielles entre les mesures maternelles et scolaires de problèmes de comportements.

Classification d'attachement		<i>n</i>	dl	Problèmes de comportements	
				Intériorisés	Extériorisés
B	Sécurisant	126	123	0,14	0,24**
	Insécurisant	95	92	0,38**	0,42**
A	Évitant	34	31	0,49**	0,39*
C	Dépendant	25	22	0,25	0,14
D-I/O	Contrôlant/	36	33	0,41*	0,52**
	Insécurisant-autre				

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Figure 1

Moyenne des cotes z de problèmes de comportements extériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et de l'évaluatrice.

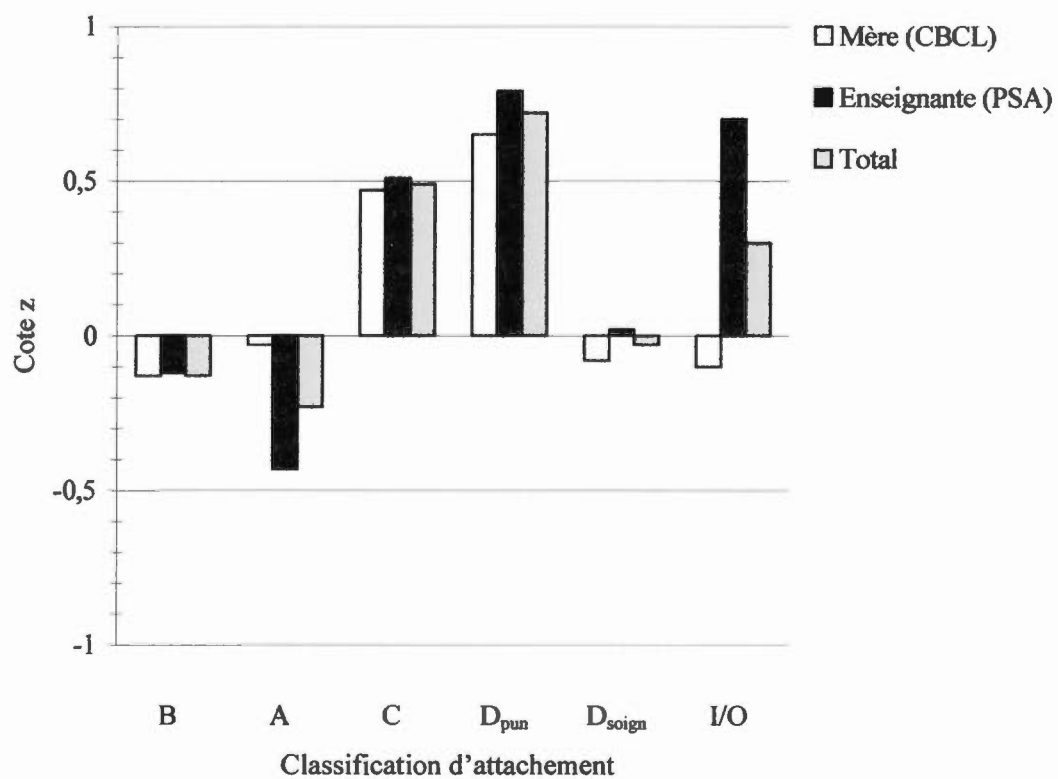
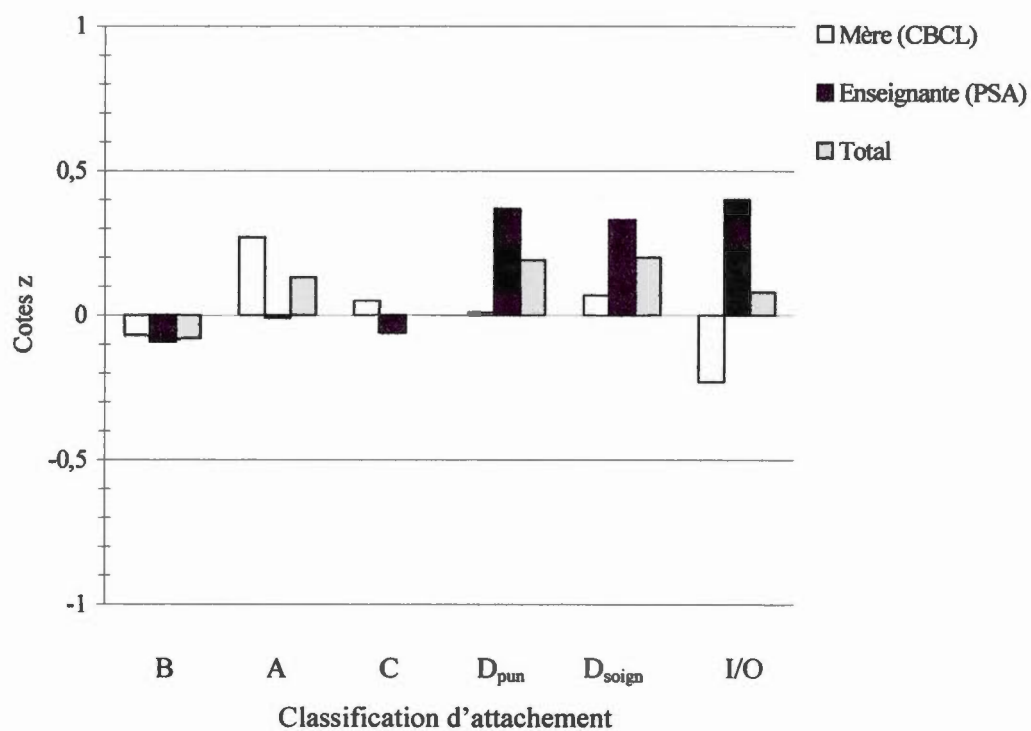


Figure 2

Moyenne des cotes z des problèmes de comportements intériorisés selon la classification d'attachement de l'enfant et l'évaluatrice.



CONCLUSION

La théorie de l'attachement s'est développée dans le but d'expliquer les conséquences développementales du lien observé entre l'enfant et la personne qui en prend soin. Depuis le début, le lien entre le type de relation parent-enfant et le niveau de psychopathologie chez les enfants est au cœur des observations et des réflexions de Bowlby. Le développement d'une mesure d'observation de la sécurité d'attachement à la petite enfance a permis de bien saisir son lien avec d'autres variables développementales.

Selon Thompson et Raikes (2003), la théorie d'attachement est maintenant à une croisée des chemins. Les recherches se sont surtout appliquées à connaître les tenants et aboutissants de la plus ou moins grande sécurité de l'attachement à la petite enfance. Des réflexions théoriques importantes ont permis, par exemple, de conceptualiser l'expression comportementale de la sécurité d'attachement telle une série de comportements visant le plus grand sentiment de sécurité possible dans une relation donnée plutôt que des comportements individuels typiques d'un style d'attachement donné. Par exemple, parce qu'un jeune enfant pleure lors d'une séparation de sa mère, on ne peut conclure que c'est nécessairement un signe de sécurité ou d'insécurité. Tout dépend des comportements qui l'accompagnent et du niveau d'atteinte de l'objectif qui est de se sentir en sécurité. Ces nouvelles idées théoriques couplées à la conception de Bowlby (1969/1982) selon laquelle la sécurité d'attachement demande à être renégociée à différentes périodes de développement amène un questionnement sur ce que deviennent les patrons d'attachement aux périodes subséquentes. Aujourd'hui, les questions posées portent surtout sur ce que devient la relation d'attachement après la période de la petite enfance. Par exemple, quelles sont les caractéristiques de la relation d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire ? Quels sont les instruments qui permettent la meilleure évaluation de la sécurité d'attachement après la petite enfance ? Quelles sont les conséquences psychosociales de la sécurité d'attachement après la petite enfance ? Quelles sont les conditions de médiation déterminant si la sécurité d'attachement influence les comportements de l'enfant ? Ces questions font l'objet des articles de cette thèse.

Effectivement, chacun des articles utilise une mesure différente de la sécurité d'attachement aux périodes préscolaire et début scolaire : la première est une mesure

continue d'attachement d'un enfant liée à sa base de sécurité et la deuxième est une mesure de classification des patrons d'attachement sécurisant et insécurisant. Dans les deux articles, nous regardons quelles sont les caractéristiques de la relation d'attachement de l'enfant à sa mère ainsi que d'autres caractéristiques de la relation mère-enfant associées à des problèmes de comportements particulièrement de nature extériorisée. Finalement, dans le premier article, nous vérifions les modèles de médiation impliquant la sécurité d'attachement et les modes d'interaction et attitudes maternelles dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés.

Objectifs et résultats du premier article

La période préscolaire étant moins connue en regard de l'attachement, le but de cette étude était d'explorer et d'expliquer le lien entre les différentes composantes de la relation mère-enfant, dont l'attachement, et les problèmes de comportements extériorisés. Pour ce faire, nous avons utilisé le tri de carte d'attachement (TCA ; Waters & Deane, 1985), une mesure de la sécurité de l'attachement de l'enfant basée sur ses comportements observés par la mère, une mesure de la qualité d'interaction mère-enfant et un auto-rapport des pratiques éducatives maternelles.

Nous avons tout d'abord trouvé que la sécurité d'attachement de l'enfant d'âge préscolaire est un médiateur partiel du lien entre les pratiques éducatives maternelles et les problèmes de comportements extériorisés. La sécurité d'attachement n'est cependant pas un médiateur du lien entre la qualité des interactions mère-enfant et les problèmes de comportements. Les résultats révèlent aussi que ni les interactions mère-enfant ni les pratiques éducatives expliquent le lien entre la sécurité d'attachement et les problèmes de comportements extériorisés. Finalement, la sécurité d'attachement, les interactions mère-enfant et les pratiques éducatives rapportées par les mères expliquent 30 % de la variance des problèmes de comportements extériorisés.

Cette étude comporte cependant certaines limites. Tout d'abord, plusieurs des mesures, soit le niveau de sécurité d'attachement et les problèmes de comportements extériorisés de l'enfant ainsi que les pratiques éducatives de la mère, sont des observations maternelles. Conséquemment, une partie de l'association entre ces variables peut s'expliquer par leur source commune. Une autre étude pourrait corriger cette limite en incluant des mesures faites

par d'autres observateurs, particulièrement pour la sécurité d'attachement. De plus, la mesure d'attachement utilisée permet de distinguer les enfants quant à leur niveau de sécurité, sans toutefois identifier leur patron d'attachement. Une étude utilisant une mesure catégorielle de la sécurité d'attachement permettrait d'identifier les classifications, et même les sous classifications, les plus associées aux problèmes de comportements.

Objectifs et résultats du deuxième article

Dans le but de pallier aux limites de la première étude, nous en avons forgé une seconde. Tout d'abord, la mesure de la sécurité d'attachement utilisée permet de distinguer les différentes formes d'insécurité. Nous avons aussi voulu pouvoir identifier différentes sous classifications d'insécurité, particulièrement pour les formes désorganisées d'attachement. Pour ce faire, nous avons besoin d'un échantillon plus important. Il n'était pas possible de réunir un échantillonnage suffisant à la période préscolaire. Nous avons donc pris un échantillon au début de la période scolaire. Cette période d'âge était la plus rapprochée où le nombre de sujets disponibles permettait d'avoir des sous-échantillons assez importants pour réaliser les analyses envisagées. Cette mesure a été effectuée par des observateurs externes se basant sur les comportements des enfants lors d'une procédure de séparation-réunion adaptée à leur âge. Les problèmes de comportements sont évalués par la mère, mais aussi par l'enseignante des enfants.

Dans cet article, les résultats indiquent que les enfants d'attachement dépendant (C), contrôlant punitif (D_{pun}) et insécurisant-autre (I/O) présentent plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. De plus, les enseignantes des enfants d'attachement insécurisant-autre (I/O) ont observé chez ceux-ci plus de problèmes de comportements extériorisés que leur mère. Finalement, les résultats indiquent que l'accord entre les mères et les enseignantes tend à être meilleur pour les enfants des classifications d'attachement insécurisant que pour ceux d'attachement sécurisant.

Implication des résultats pour la théorie de l'attachement

Les résultats des deux articles confirment le lien entre la sécurité d'attachement et les tendances comportementales moins problématiques des enfants. Elles étendent ce lien aux périodes préscolaire et scolaire, deux périodes de développement où l'attachement a été moins étudié. Ceci confirme la conception de Bowlby (1969/1982, 1973, 1980) selon laquelle

l'attachement a une fonction d'adaptation tout au long des différentes périodes de développement de la vie et non seulement à la petite enfance. Donc, la plus ou moins grande sécurité d'attachement mesurée à différentes périodes de développement (préscolaire et début de la période scolaire) et avec différents instruments de mesure (TCA et procédure de séparation –réunion) est significativement associée au niveau de problèmes de comportements que l'enfant présente.

La première étude soutient aussi la présence à la période préscolaire de ce que Bowlby (1969/1982) nomme le partenariat à but corrigé (*goal corrected partnership*) chez les enfants d'attachement sécurisant. Ce soutien vient de l'observation chez ces enfants d'une expression plus ouverte des émotions et une meilleure capacité de négociation par le partage des objectifs et des plans. Évidemment, on garde en tête que ces enfants ont environ quatre ans. Cependant, ils démontrent tout de même les balbutiements de ces capacités. C'est tout au moins ce que les mères et des observateurs externes rapportent dans cette étude.

Pour ce qui est de l'association entre le niveau de sécurité ou le type d'insécurité d'attachement et les problèmes de comportements, surtout de nature extériorisée, il devient de plus en plus clair que c'est surtout la désorganisation qui joue un rôle important. Jusqu'à tout récemment, l'insécurité d'attachement était la principale explication d'une moins bonne adaptation sociale. Les observations ont amené les chercheurs à explorer d'autres pistes car cette association ne tenait pas toujours la route, particulièrement en ce qui a trait aux enfants d'attachement évitant. Par contre, l'association avec la classification d'attachement désorganisé était constamment trouvée. Cependant, est-il possible que certains types de désorganisation soient associés à une meilleure adaptation ? C'est une question à laquelle le deuxième article permet de répondre. On observe que ce ne sont pas tous les types de désorganisation d'attachement qui sont associés à des problèmes de comportements extériorisés. Ce sont les enfants d'attachement contrôlant-punitif et insécurisant-autre qui montrent davantage de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Les enfants d'attachement contrôlant soignant n'en montrent pas plus que les enfants d'attachement sécurisant. Qu'est-ce que ces résultats impliquent ? La stratégie de contrôle en prenant soin des parents serait-elle mieux adaptée que les autres stratégies désorganisées ? Pourtant, selon Bowlby, lorsque le parent tente de rechercher un

sentiment de sécurité auprès de l'enfant, c'est presque toujours non seulement un signe de pathologie chez le parent, mais aussi une cause de pathologie chez l'enfant (Bowlby, 1969/1982).

Implication des résultats pour l'intervention

L'ensemble de ces résultats donne des indications quant à l'orientation de l'évaluation et des interventions auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire ayant des problèmes de comportement et leur mère. Premièrement, l'observation d'une certaine indépendance entre les mesures de la relation mère-enfant et les modèles internes d'attachement de l'enfant dans l'explication des problèmes de comportements extériorisés souligne l'importance d'évaluer ces différents aspects chez l'enfant et sa mère. De plus, étant donné les liens observés entre, d'une part, la qualité des interactions mère-enfant, le style éducatif de la mère et le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant et, d'autre part, les problèmes de comportements extériorisés, plusieurs avenues d'intervention s'offrent aux cliniciens.

Effectivement, l'évaluation d'un déficit dans l'un ou l'autre de ces aspects du lien entre la mère et l'enfant orientera l'intervention du clinicien. Les mesures de qualité d'interaction et des pratiques éducatives reflètent des aspects plus contemporains de la relation mère-enfant comparativement au niveau de sécurité d'attachement de l'enfant qui reflète davantage l'histoire des situations vécues liées à l'attachement. L'observation d'une piètre qualité d'interaction entre la mère et l'enfant ou de pratiques éducatives sous-optimales de la part de la mère, mais d'un attachement sécurisant chez l'enfant qui présente des problèmes de comportements extériorisés pourrait indiquer des difficultés situationnelles dans la famille. Dans un cas semblable, l'intervention serait axée vers une approche plus comportementale et cognitive auprès de la mère, de l'enfant ou les deux. Speltz et ses collègues (Greenberg & Speltz, 1988 ; Speltz, 1990) donne un exemple de ce type d'intervention inspirée de notions de la théorie d'attachement appliquée au traitement de problèmes de comportements extériorisés. Cependant, l'observation d'un attachement insécurisant chez l'enfant, mais d'une qualité d'interaction mère-enfant ou de pratiques éducatives plus optimales indiquerait des difficultés dans les réponses maternelles aux demandes de sécurité de la part de l'enfant sur une plus longue période. Dans ce cas, l'objectif pourrait être de modifier les modèles internes d'attachement de l'enfant. Un tel objectif soulève cependant un problème. Les

comportements et les représentations internes d'attachement de l'enfant sont des adaptations aux comportements de la mère. Ils peuvent parfois représenter la moins pire situation pour l'enfant et les modifier sans favoriser des changements chez la mère pourrait entraîner une détresse encore plus grande chez l'enfant. Il peut alors être indiqué d'agir plus indirectement auprès de la mère. Intervenir auprès des modèles internes d'attachement de la mère permettrait à celle-ci de mieux comprendre les besoins de son enfant et ainsi de mieux répondre à ses demandes de sécurité. Des programmes, tels que celui décrit par Erickson et ses collègues (Erickson, Korfmacher & Egeland, 1992), ont pour objectif la modification des modèles internes opérants d'attachement de la mère dans le but d'améliorer ses réponses face à son enfant et ainsi augmenter le niveau de sécurité du lien d'attachement de celui-ci à sa mère.

Limites des études, prochaines questions et recherches futures

La principale limite de ces études consiste en la nature contemporaine des mesures. Ceci limite la portée des conclusions qui peuvent en découler. Par exemple, dans la première étude, les analyses de médiation ne peuvent être interprétées en terme de causalité. Elles pourraient le permettre si les mesures étaient effectuées longitudinalement. Par exemple, nous avons trouvé que le lien entre les pratiques éducatives maternelles et les problèmes de comportements à la période préscolaire est partiellement expliqué par le niveau de sécurité d'attachement de l'enfant. Si la mesure des pratiques éducatives avait été antérieure à la mesure de sécurité d'attachement elle-même antérieure aux comportements extériorisés et que les résultats avaient été semblables, on aurait pu inférer un lien causal partiel. Il sera donc important de vérifier de façon longitudinale si ces liens sont présents.

Il sera aussi intéressant d'observer les variables interactionnelles antérieures pouvant expliquer la plus ou moins grande sécurité d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. Ceci permettra d'expliquer la présence de différents patrons d'attachement ainsi que leur possible variation dans le temps.

Les études présentées ne permettent pas d'expliquer de façon satisfaisante les problèmes de comportements de nature intériorisée. Une explication possible étant le jeune âge des enfants, des études aux périodes subséquentes (deuxième cycle du primaire,

adolescence) pourraient permettre d'identifier une plus grande variance de comportements ou de symptômes d'anxiété ou de dépression.

Finalement, les résultats du deuxième article nous permettent de jeter un éclairage nouveau sur l'explication du niveau de problèmes de comportements extériorisés par le type de patron d'attachement de l'enfant. La désorganisation d'attachement, qu'elle soit au niveau des comportements ou des représentations internes, semble être une condition favorisant la présence de problèmes de comportements. Pour raffiner leur compréhension de ces liens, les chercheurs devront trouver des façons d'obtenir des échantillons de familles où les enfants sont davantage à risque de présenter ces types de patrons d'attachement.

En conclusion, ces études ont permis de préciser davantage ce que devient la sécurité d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire. À la période préscolaire, le niveau de problèmes de comportements extériorisés s'explique en partie par le niveau de sécurité d'attachement, qui lui-même explique une partie du lien entre les pratiques éducatives et ces comportements extériorisés, et la qualité des interactions entre la mère et l'enfant. De plus, au début de la période scolaire, les enfants ayant un patron d'attachement contrôlant-punitif (D_{pun}) ou insécurisant-autre (I/O) présentent plus de problèmes de comportements extériorisés que les enfants d'attachement sécurisant. Finalement, les mères et les enseignantes tendent à mieux s'entendre sur la présence ou non de problèmes de comportements chez les enfants lorsque ceux-ci ont un patron insécurisant d'attachement plutôt que sécurisant. Ces informations permettent de mieux comprendre l'attachement après la petite enfance ainsi que de montrer davantage la validité de deux mesures de la sécurité d'attachement aux périodes préscolaire et scolaire.

RÉFÉRENCES

(Introduction et conclusion)

- Ainsworth, M. D. S. 1964. « Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with his mother ». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 10, no 1, p. 51-58.
- Ainsworth, M. D. S. 1967. *Infancy in Uganda : Infant care and the growth of attachment*. Baltimor : John Hopkins University Press.
- Ainsworth, M. D. S., S. M. Bell et D. J. Stayton. 1971. « Individual differences in Strange-Situation behavior of one-year-olds ». In *The origins of human social relations* sous la dir. de H. R. Schaffer, p.17-52. New-York : Academic Press.
- Ainsworth, M. D. S., M. Blehar, E. Waters et S. Wall. 1978. *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale (N.J.) : Erlbaum.
- Bowlby, J. 1944. « Forty-four juvenile thieves: Their characters and home life ». *International Journal of Psycho-Analysis*, vol. 25, p. 107-127.
- Bowlby, J. 1969/1982. *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. 1973. *Attachment and Loss, Vol. 2: Separation*. New-York : Basic Books.
- Bowlby, J. 1980. *Attachment and Loss, Vol. 3: Loss, sadness and depression*. New-York : Basic Books.
- Cassidy, J. 1999. « The nature of the child's ties ». In *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications* sous la dir. de J. Cassidy et P. R. Shaver, p. 3-20. New-York : Guilford Press.
- Erickson, M. F., J. Korfmacher et B. R. Egeland. 1992. « Attachments past and present: Implications for therapeutic intervention with mother-infant dyads ». *Development & Psychopathology. Special. Developmental approaches to prevention and intervention*, vol. 4, no 4, p. 495-507.
- Goldberg, S. 2000. *Attachment and Development*. London : Arnold.
- Greenberg, M. T. et M. L. Speltz. 1988. « Attachment and the ontogeny of conduct problems ». In *Clinical implications of attachment* sous la dir. de J. Belsky et T. Nezworski, p. 177-218. Hillsdale (N.J.) : Erlbaum.
- Harlow, H. F. 1958. « The nature of love ». *American psychologist*, vol. 13, p. 673.
- Lorenz, K. E. 1935. « Der Kumpan in der umvelt des vogels [The companion in the bird's world] ». In *Instinctive behavior* sous la dir. de C. H. Schiller. New-York : International Universities Press.

- Main, M. et J. Cassidy. 1988. « Categories of response to reunion with the parent at age six: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period ». *Developmental Psychology*, vol. 24, p. 415-526.
- Main, M. et J. Solomon. 1986. « Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern ». In *Affective development in infancy* sous la dir. de T. B. Brazelton et M. W. Yogman, p. 95-124. Norwood (N.J.) : Ablex.
- Marvin, R. S. et P. A. Britner. 1999. « Normative development: The ontogeny of attachment ». In *Handbook of attachment : Theory, research and clinical applications* sous la dir. de J. Cassidy et P. R. Shaver, p. 44-67. New-York : Guilford Press.
- Schaffer, H. R. et P. E. Emerson. 1964. « The development of social attachments in infancy ». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 29 no 3 (No. de série 94), p. 1-77.
- Speltz, M. L. 1990. « The treatment of preschool conduct problems: An integration of behavioral and attachment concepts ». In *Attachment in the preschool years: Theory, research, and intervention*. sous la dir. de M. T. Greenberg et D. Cicchetti, p. 399-426. Chicago (IL) : University of Chicago Press.
- Thompson, R. A. et H. A. Raikes. 2003. « Toward the next quarter century: Contextual and methodological challenges for attachment theory ». *Development & Psychopathology. Conceptual, methodological, and statistical issues in developmental psychopathology: A special issue in honor of Paul E.Meehl*, vol. 15, p. 691-718.
- Waters, E. et K. E. Deane. 1985. « Defining and assessing individual differences in attachment relationships: Q-methodology and the organization of behavior in infancy and early childhood ». In *Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, sous la dir. de I. Bretherton, et E. Waters, vol. 50, no 1-2 (No de série 209), p. 41-65.
- Weinfield, N. S., A. L. Sroufe, B. Egeland et Carlson, E. A. 1999. « The nature of individual differences in infant-caregiver attachment ». In *Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications*, sous la dir. de J. Cassidy et P. R. Shaver, p. 68-88. New-York : Guilford Press.

APPENDICE A

Questionnaire d'évaluation des attitudes et des pratiques éducatives parentales (QÉAPÉP)

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DES ATTITUDES
ET DES PRATIQUES ÉDUCATIVES DES MÈRES

PREMIÈRE PARTIE

Directives

DE QUOI S'AGIT-IL ?

Ce questionnaire est composé d'énoncés décrivant différentes situations qui sont susceptibles de se produire entre vous et votre enfant.

Pour vous en faciliter la lecture, nous avons regroupé les énoncés qui débutent par les mêmes mots. Ces mots sont écrits en majuscules en haut de chaque série d'énoncés.

N'oubliez pas de débiter la lecture de chaque énoncé par ces mots.

Voici un exemple :

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

IL M'ARRIVE...

22. ... de jouer avec mon enfant. 3 2 1 0 X

JE PARLE À MON ENFANT...

37. ... des émissions de télévision qu'il regarde. 3 2 1 0 X

QUE DEVEZ-VOUS FAIRE ?

Nous vous demandons d'indiquer la fréquence avec laquelle chacune des situations décrites se produit.

Vous n'avez qu'à indiquer votre choix de réponse en encerclant l'un des chiffres qui apparaît à la droite de chaque énoncé.

Si vous considérez que la situation décrite se produit :

Toujours	encerclez le	3
Souvent	encerclez le	2
Occasionnellement	encerclez le	1
Jamais	encerclez le	0
Ne s'applique pas	encerclez le	X

Encerclez le X seulement si vous ne pouvez pas répondre parce que la situation ne se présente pas (ex. : à l'énoncé 37 ci-haut, vous répondriez X si votre enfant ne regarde pas la télévision).

NOTEZ BIEN

Répondez à tous les énoncés.

Il n'y a pas de « bonnes » ou de « mauvaises » réponses. Chacun a sa façon de faire.

Répondez spontanément, votre réponse sera celle qui correspond le mieux à votre pensée.

Si vous désirez modifier votre choix de réponse, effacez ou biffez complètement votre première réponse.

Vos réponses resteront strictement confidentielles.

Nous vous remercions de votre collaboration et nous espérons que ce questionnaire vous intéressera.

À droite de chaque énoncé apparaît une rangée de chiffres (3 2 1 0 X). Encerclez celui qui correspond à votre choix de réponse. N'encerclez qu'un chiffre.

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

IL M'ARRIVE...

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. ... d'expliquer à mon enfant l'utilité et/ou le fonctionnement des objets que nous voyons. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 2. ... de laisser mon enfant choisir les vêtements qu'il portera durant la journée. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 3. ... d'autoriser mon enfant à faire quelque chose même s'il risque de se faire mal. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 4. ... de dire à mon enfant « ne fais pas ça! ». | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 5. ... de proposer à mon enfant de faire quelque chose de difficile pour lui. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 6. ... de taquiner mon enfant en lui parlant de ses maladresses. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 7. ... de dire à mon enfant qu'il est mal élevé. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 8. ... d'interdire à mon enfant de chahuter avec les autres enfants, même si c'est pour jouer. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 9. ... de demander à mon enfant d'aller jouer ailleurs lorsque nous recevons des visites. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 10. ... d'inciter mon enfant à faire quelque chose qu'il n'a jamais fait. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 11. ... de faire remarquer à mon enfant que ce qu'il a fait est moins bien que ce qu'un autre enfant a fait. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 12. ... d'autoriser mon enfant à jouer avec des vêtements d'adultes que nous avons à la maison. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

IL M'ARRIVE...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. ... d'autoriser mon enfant à se promener sur certains meubles (fauteuils, lits, chaises, tables, etc...). | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 14. ... de fournir à mon enfant de petits objets pour jouer (perles, fil, boutons, grains de riz, etc...). | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 15. ... de faire remarquer à mon enfant qu'il n'est pas habile dans certaines activités. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 16. ... de laisser mon enfant jouer avec une balle ou un ballon dans la maison. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 17. ... d'interdire à mon enfant de jouer dans certaines pièces de la maison. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 18. ... d'autoriser mon enfant à éparpiller ses jouets dans la maison. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 19. ... de demander à mon enfant de ne pas déranger les adultes qui viennent à la maison. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 20. ... de dire à mon enfant que ce qu'il fait est bien (ex. : « C'est fantastique, c'est bien, c'est un bon travail, c'est gentil » etc...). | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 21. ... d'interdire à mon enfant de toucher à certains objets. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 22. ... de jouer avec mon enfant. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 23. ... d'autoriser mon enfant à manipuler des objets fragiles. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 24. ... d'amener mon enfant à jouer là où il y a d'autres enfants (chez des parents, au parc, à la garderie, dans une cour d'école, etc...). | 3 | 2 | 1 | 0 | X |

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

LORSQUE MON ENFANT ME DEMANDE...

25. ... des explications, j'essaie de lui faire découvrir lui-même la réponse. 3 2 1 0 X

QUAND MON ENFANT A DE LA DIFFICULTÉ À FAIRE QUELQUE CHOSE...

26. ... je lui pose des questions qui lui font trouver ses erreurs ou des solutions. 3 2 1 0 X
27. ... je ne le laisse pas perdre son temps et je lui montre immédiatement comment faire. 3 2 1 0 X
28. ... et qu'enfin il réussit, je lui montre que je suis contente ou fière de sa réalisation. 3 2 1 0 X
29. ... je le laisse essayer à plusieurs reprises avant de lui indiquer comment faire. 3 2 1 0 X
30. ... je lui dit d'arrêter. 3 2 1 0 X

LORSQUE MON ENFANT ME MONTRE...

31. ... ses dessins, nous parlons ensemble des objets, des personnages ou de l'histoire qu'il a dessinés. 3 2 1 0 X
32. ... ce qu'il est en train de faire, je lui accorde une grande attention. 3 2 1 0 X
33. ... ce qu'il sait faire, je le complimente. 3 2 1 0 X
34. ... ses réalisations (dessins, bricolage, rangements, etc...), je lui demande de m'expliquer ce qu'il a fait et comment il l'a fait. 3 2 1 0 X

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

JE PARLE À MON ENFANT...

35. ... des phénomènes de la nature que nous voyons ensemble (animaux, plantes, phénomènes physiques tels le tonnerre, la neige, etc...).	3	2	1	0	X
36. ... de la raison pour laquelle il a été puni.	3	2	1	0	X
37. ... des émissions de télévision qu'il regarde.	3	2	1	0	X
38. ... de certaines choses, même si je doute qu'il puisse les comprendre.	3	2	1	0	X
39. ... de différentes choses que nous voyons lorsque nous nous promenons.	3	2	1	0	X

LORSQUE JE MONTRE À MON ENFANT COMMENT FAIRE QUELQUE CHOSE

40. ... je lui explique étape par étape.	3	2	1	0	X
41. ... et qu'il le fait bien, je le récompense ou le félicite.	3	2	1	0	X
42. ... et qu'il le fait mal, je lui rappelle qu'il n'écoute jamais quand on lui parle.	3	2	1	0	X

LORSQUE JE DEMANDE À MON ENFANT DE FAIRE QUELQUE CHOSE...

43. ... et qu'il a de la difficulté à le faire, je lui dis de me laisser faire.	3	2	1	0	X
44. ... j'insiste pour qu'il le fasse immédiatement.	3	2	1	0	X

QUAND MON ENFANT...

43. ... contredit ou s'oppose à ce que je lui dis, je lui demande de ne pas discuter ce que je dis.	3	2	1	0	X
---	---	---	---	---	---

Toujours	Souvent	Occasionnellement	Jamais	Ne s'applique pas
3	2	1	0	X

QUAND MON ENFANT...

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 46. ... cherche un objet qu'il a perdu, je lui pose des questions qui l'amènent à le retrouver lui-même. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 47. ... a de la difficulté à utiliser quelque chose (outil, jeu, etc...), je le laisse essayer à plusieurs reprises avant de lui montrer comment faire. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 48. ...choisit une mauvaise couleur pour colorier des objets, des animaux ou des personnages, je l'arrête et je lui montre la bonne couleur. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 49. ...joue à un jeu avec des règles, je m'assure qu'il les suit. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 50. ... me nuit en voulant m'aider à faire quelque chose, je lui dit qu'il me dérange. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 51. ... joue dans la maison, je veille à ce qu'il ne casse rien. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 52. ... joue, je lui fais des suggestions pour rendre son jeu plus intéressant ou plus difficile. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 53. ... me dit qu'il ne sait pas quoi faire, je lui montre une activité nouvelle. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |
| 54. ... exprime une idée qui n'est pas claire, je la lui précise du mieux que je le peux. | 3 | 2 | 1 | 0 | X |

APPENDICE B**Perception des comportements de mon enfant (*CBCL*)**

PERCEPTION DES COMPORTEMENTS DE MON ENFANT

Vous trouverez ci-dessous une liste d'items qui s'appliquent aux enfants. Veuillez encircler le numéro **2** pour chaque item qui est actuellement **très vrai** ou **souvent vrai** pour votre enfant, ou qui a été **vrai** au cours des **12** derniers mois. Encerclez le numéro **1** si l'item est **un peu vrai** ou **quelques fois vrai**. Encerclez le **0** si l'item ne s'applique pas à votre enfant. S'il vous plaît, répondre à tous les items au meilleur de votre connaissance, même si certains ne semblent pas s'appliquer à votre enfant.

0 = NE S'APPLIQUE PAS 1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI 2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI

- | | | |
|-------|-----|--|
| 0 1 2 | 1. | Se comporte d'une façon trop jeune pour son âge. |
| 0 1 2 | 2. | Allergie (décrivez) : _____ |
| | | |
| 0 1 2 | 3. | Conteste, discute beaucoup. |
| 0 1 2 | 4. | Asthme. |
| 0 1 2 | 5. | Se comporte comme l'autre sexe. |
| 0 1 2 | 6. | Fait des selles en dehors de la toilette. |
| 0 1 2 | 7. | Se vante. |
| 0 1 2 | 8. | Ne peut pas se concentrer, porter attention longtemps. |
| 0 1 2 | 9. | Ne peut pas cesser de penser à certaines choses, a des obsessions. |
| 0 1 2 | 10. | Ne peut pas rester assis tranquille, est agité ou hyperactif. |
| 0 1 2 | 11. | S'accroche aux adultes ou est trop dépendant. |
| 0 1 2 | 12. | Se plaint de se sentir seul. |
| 0 1 2 | 13. | Confus ou semble être dans le brouillard. |
| 0 1 2 | 14. | Pleure beaucoup. |
| 0 1 2 | 15. | Cruel envers les animaux. |
| 0 1 2 | 16. | Cruel, brutal ou méchant envers les autres. |
| 0 1 2 | 17. | Perdu dans ses rêveries ou ses pensées. |

0 = NE S'APPLIQUE PAS	1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI	2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI
------------------------------	---	--

- | | | |
|-------|-----|--|
| 0 1 2 | 18. | Se fait mal exprès ou essaie de se suicider. |
| 0 1 2 | 19. | Exige beaucoup d'attention. |
| 0 1 2 | 20. | Détruit ses propres choses. |
| 0 1 2 | 21. | Détruit des objets qui appartiennent à la famille ou à d'autres enfants. |
| 0 1 2 | 22. | Désobéissant à la maison. |
| 0 1 2 | 23. | Désobéissant à l'école. |
| 0 1 2 | 24. | N'a pas d'appétit. |
| 0 1 2 | 25. | Ne s'entend pas avec les autres enfants. |
| 0 1 2 | 26. | Ne semble pas se sentir coupable après s'être mal comporté. |
| 0 1 2 | 27. | Facilement jaloux. |
| 0 1 2 | 28. | Mange ou boit autre chose que de la nourriture. |
| 0 1 2 | 29. | A peur de certains animaux. |
| 0 1 2 | 30. | A peur d'aller à l'école. |
| 0 1 2 | 31. | A peur d'avoir des mauvaises pensées ou de faire quelque chose de mal. |
| 0 1 2 | 32. | Pense qu'il doit être parfait. |
| 0 1 2 | 33. | Pense ou se plaint que personne ne l'aime. |
| 0 1 2 | 34. | Pense qu'on le persécute. |
| 0 1 2 | 35. | Se croit bon à rien ou inférieur. |
| 0 1 2 | 36. | Se fait souvent mal, est prédisposé aux accidents (a souvent des accidents). |
| 0 1 2 | 37. | Se bagarre souvent. |
| 0 1 2 | 38. | Se fait taquiner souvent. |
| 0 1 2 | 39. | Fréquente des enfants qui s'attirent des ennuis. |
| 0 1 2 | 40. | Entend des choses (son, etc.) qui n'existent pas réellement. |
| 0 1 2 | 41. | Impulsif ou agit sans réfléchir. |
| 0 1 2 | 42. | Aime être seul. |
| 0 1 2 | 43. | Ment ou triche. |
| 0 1 2 | 44. | Ronge ses ongles. |

0 = NE S'APPLIQUE PAS	1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI	2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI
------------------------------	---	--------------------------------------

- | | | |
|-------|-----|--|
| 0 1 2 | 45. | Nerveux, stressé ou tendu. |
| 0 1 2 | 46. | Mouvements nerveux ou tics. |
| 0 1 2 | 47. | Cauchemars. |
| 0 1 2 | 48. | Pas aimé par les autres enfants. |
| 0 1 2 | 49. | Constipé, ne va pas à la selle. |
| 0 1 2 | 50. | Trop peureux ou anxieux |
| 0 1 2 | 51. | A des étourdissements. |
| 0 1 2 | 52. | Se sent trop coupable. |
| 0 1 2 | 53. | Mange trop. |
| 0 1 2 | 54. | Surmené. |
| 0 1 2 | 55. | Pèse plus que la moyenne. |
| 0 1 2 | 56. | Problèmes physiques sans cause médicale connue. |
| 0 1 2 | | a. des douleurs ou maux |
| 0 1 2 | | b. maux de tête |
| 0 1 2 | | c. nausée, se sent mal |
| 0 1 2 | | d. problèmes avec les yeux |
| 0 1 2 | | e. éruptions ou autres problèmes de la peau |
| 0 1 2 | | f. maux d'estomac ou crampes |
| 0 1 2 | | g. vomissements |
| 0 1 2 | | h. autres (décrivez) : _____ |
| 0 1 2 | 57. | Attaque les gens physiquement. |
| 0 1 2 | 58. | Joue dans son nez, se gratte la peau ou autres parties du corps. |
| 0 1 2 | 59. | Joue avec ses parties sexuelles en public. |
| 0 1 2 | 60. | Joue trop avec ses parties sexuelles. |
| 0 1 2 | 61. | Travaille mal à l'école. |
| 0 1 2 | 62. | Mal coordonné ou maladroit. |
| 0 1 2 | 63. | Préfère jouer avec des enfants plus âgés. |
| 0 1 2 | 64. | Préfère jouer avec des enfants plus jeunes. |

0 = NE S'APPLIQUE PAS	1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI	2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI
------------------------------	---	--

- 0 1 2 65. Refuse de parler.
- 0 1 2 66. Répète sans cesse certains actes : est compulsif.
- 0 1 2 67. S'enfuit de la maison.
- 0 1 2 68. Hurle beaucoup.
- 0 1 2 69. Renfermé, garde les choses pour soi.
- 0 1 2 70. Voit des choses qui n'y sont pas réellement.
- 0 1 2 71. Intimidé ou facilement embarrassé.
- 0 1 2 72. Allume des feux.
- 0 1 2 73. A des problèmes sexuels (décrivez) : _____

- 0 1 2 74. « Fait le fin » ou le bouffon.
- 0 1 2 75. Est gêné ou timide.
- 0 1 2 76. Dort moins que la plupart des enfants.
- 0 1 2 77. Dort plus que la plupart des enfants pendant le jour et/ou la nuit.
- 0 1 2 78. Se barbouille ou joue avec ses selles.
- 0 1 2 79. Problèmes d'élocution (ou de langage).
- 0 1 2 80. A le regard vague.
- 0 1 2 81. Vole à la maison.
- 0 1 2 82. Vole en dehors de la maison.
- 0 1 2 83. Amasse des choses dont il n'a pas besoin.
- 0 1 2 84. Comportements étranges (décrivez) : _____

- 0 1 2 85. Idées étranges (décrivez) : _____

- 0 1 2 86. Entêté, maussade ou irritable.
- 0 1 2 87. Sauts d'humeur ou de sentiments soudain.
- 0 1 2 88. Boude beaucoup.

0 = NE S'APPLIQUE PAS	1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI	2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI
------------------------------	---	--

- 0 1 2 89. Méfiant.
- 0 1 2 90. Sacre ou se sert de mots obscènes.
- 0 1 2 91. Parle de se tuer.
- 0 1 2 92. Parle dans son sommeil ou est somnambule.
- 0 1 2 93. Parle trop.
- 0 1 2 94. Taquine beaucoup.
- 0 1 2 95. Excès de colère, des crises ou s'emporte facilement.
- 0 1 2 96. Pense trop au sexe.
- 0 1 2 97. Menace les gens.
- 0 1 2 98. Suce son pouce.
- 0 1 2 99. Trop préoccupé par l'ordre ou la propreté.
- 0 1 2 100. Troubles de sommeil (décrivez) : _____

- 0 1 2 101. Fait l'école buissonnière, manque l'école.
- 0 1 2 102. Peu actif, mouvements lents ou manque d'énergie.
- 0 1 2 103. Malheureux, triste ou déprimé.
- 0 1 2 104. Particulièrement bruyant.
- 0 1 2 105. Consomme de l'alcool ou des drogues (décrivez) : _____

- 0 1 2 106. Vandalisme.
- 0 1 2 107. Se mouille pendant la journée.
- 0 1 2 108. Mouille son lit.
- 0 1 2 109. Pleurniche.
- 0 1 2 110. Voudrait appartenir à l'autre sexe.
- 0 1 2 111. Retiré, ne se mêle pas aux autres.
- 0 1 2 112. Se fait des soucis.

0 = NE S'APPLIQUE PAS	1 = UN PEU VRAI OU QUELQUE FOIS VRAI	2 = TRÈS VRAI OU SOUVENT VRAI
------------------------------	---	--

0 1 2 113. Veuillez indiquer ci-dessous tout problème que votre enfant peut avoir et qui n'est pas indiqué ci-haut :

0 1 2 _____

0 1 2 _____

0 1 2 _____

VEUILLEZ VOUS ASSURER D'AVOIR RÉPONDU À CHAQUE ITEM.

APPENDICE C
Tri de cartes d'attachement (TCA)

Tri de cartes d'attachement (TCA)
Attachment Q-Sort de Waters et Deane (1985)

1. Partage facilement avec moi ou me laisse tenir des objets si je lui demande.
Atypique : refuse.
2. Lorsqu'il revient près de moi après avoir joué, il est parfois maussade (grognon) sans raison apparente.
Atypique : Il est joyeux et affectueux lorsqu'il revient près de moi, entre ou après ses périodes de jeu.
3. Lorsqu'il est bouleversé ou blessé, il acceptera d'être réconforté par des adultes autres que moi.
Atypique : Je suis la seule personne qu'il accepte pour se faire réconforter.
4. Est soigneux et doux avec les jouets et les animaux domestiques.
5. Est plus intéressé par les gens que les objets.
Atypique : Plus intéressé par les objets que les gens.
6. S'il est près de moi et qu'il voit quelque chose avec lequel il veut jouer, il devient accaparant ou essaie de m'amener vers l'objet.
Atypique : Va vers l'objet qu'il désire de lui-même avec entrain ou sans essayer de m'amener vers cet objet.
7. Rit ou sourit facilement à plusieurs personnes différentes.
Atypique : Je peux l'amener à rire ou à sourire plus facilement que toute autre personne.
8. Lorsqu'il pleure, il pleure fort.
Atypique : Pleure, sanglote, mais ne pleure pas fort ou si cela lui arrive ça ne dure jamais très longtemps.
9. Est de bonne humeur et enjoué la plupart du temps.
Atypique : A tendance à être sérieux, triste ou ennuyé la majorité du temps.
10. Pleure ou résiste souvent quand je l'amène au lit pour sa sieste ou au moment du coucher.
11. Souvent me serre ou se blottit contre moi sans que je lui aie demandé ou invité à le faire.
Atypique : Ne me serre pas ou ne m'étreint pas souvent sauf si je l'étreins la première ou que je lui demande de me faire une caresse.

12. Va rapidement aller vers les personnes ou va utiliser les objets qui initialement le gênaient ou l'apauraient.
Neutre : S'il n'est jamais gêné ou effrayé.
13. Lorsqu'il est bouleversé par mon départ, il va continuer à pleurer ou va se fâcher après que je sois partie.
Atypique : Arrête de pleurer juste après mon départ.
Neutre : S'il n'est pas bouleversé par mon départ.
14. S'il découvre quelque chose de nouveau pour jouer, il va me l'apporter ou me le montrer à travers la pièce.
Atypique : Joue calmement avec le nouvel objet ou va dans un endroit où il pourra jouer avec, sans être interrompu.
15. Accepte de parler à de nouvelles personnes, de leur montrer des jouets ou de leur montrer ce qu'il est capable de faire si je lui demande.
16. Préfère les jouets qui peuvent représenter des êtres vivants (comme les poupées, les animaux en peluche, etc.).
Atypique : Préfère les ballons, les blocs, les casseroles, etc.
17. Perd rapidement son intérêt pour les adultes nouveaux s'ils font quelque chose qui l'ennuie.
18. Agit facilement selon mes suggestions même lorsqu'elles sont clairement des suggestions et non des ordres.
Atypique : Ignore ou refuse mes suggestions sauf si je lui ordonne.
19. Quand je lui demande de m'apporter ou de me donner quelque chose, il obéi (ne pas tenir compte des refus qui font partie d'un jeu à moins que cela ne devienne clairement de la désobéissance).
Atypique : Je dois prendre moi-même l'objet ou élever la voix pour l'obtenir.
20. Réagit peu à la plupart des coups, des chutes et des sursauts.
Atypique : Pleure suite aux coups, chutes ou sursauts mineurs.
21. Surveille mes déplacements quand il joue dans la maison :
 - m'appelle de temps en temps
 - remarque mes déplacements d'une pièce à une autre
 - remarque si je change d'activité.Neutre : S'il n'est pas autorisé ou s'il n'y a pas d'endroit où il peut jouer loin de moi.
22. Agit comme un parent affectueux envers ses poupées, les animaux domestiques ou les jeunes enfants.
Atypique : Joue avec eux d'une autre manière.

Neutre : S'il ne joue pas ou qu'il ne possède pas de poupées, d'animaux domestiques ou qu'il n'a pas de jeunes enfants dans son entourage.

23. Quand je suis assise avec les autres membres de la famille ou que je suis affectueuse avec eux, il essaie d'obtenir mon affection pour lui seul.

Atypique : Me laisse être affectueuse avec les autres. Peut participer mais pas d'une manière jalouse.

24. Lorsque je lui parle fermement ou que j'élève la voix, il devient bouleversé, désolé ou honteux de m'avoir déplu (ne pas coter « typique » s'il est simplement bouleversé par le ton de la voix ou qu'il a peur d'être puni).

25. Il est difficile pour moi de savoir où il est, lorsqu'il joue hors de ma vue.

Atypique : Parle et m'appelle lorsqu'il est hors de ma vue :

- facile à trouver
- facile de savoir avec quoi il joue.

Neutre : S'il ne joue jamais hors de ma vue.

26. Pleure lorsque je le laisse à la maison avec une gardienne, l'autre parent ou un des grands-parents.

Atypique : Ne pleure pas s'il est avec une de ces personnes.

27. Rit lorsque je le taquine.

Atypique : Contrarié quand je le taquine.

Neutre : Si je ne le taquine jamais durant les jeux ou les conversations.

28. Aime relaxer assis sur mes genoux.

Atypique : Préfère relaxer sur le plancher ou sur une chaise, lit, sofa, etc.

Neutre : S'il ne s'assoit jamais pour relaxer.

29. Par moment, il est tellement concentré à quelque chose qu'il ne semble pas entendre lorsque quelqu'un lui parle.

Atypique : Même s'il est très impliqué dans un jeu, il prête attention lorsque quelqu'un lui parle,

30. Se fâche facilement contre les jouets.

31. Veut être le centre de mon attention. Si je suis occupée ou que je parle à quelqu'un, il m'interrompt.

Atypique : Ne remarque pas ou n'est pas préoccupé d'être mon centre d'attention.

32. Quand je lui dis « non » ou que je le punis, il cesse de se comporter mal (au moins à ce moment-là). J'ai n'ai pas à lui dire deux fois.

33. Quelques fois me signale (ou me donne l'impression) qu'il veut être posé par terre. Lorsque je le pose, il devient aussitôt maussade et veut être repris à nouveau.

Atypique : Toujours prêt à aller jouer au moment où il me signale de la poser par terre.

34. Quand il est bouleversé lorsque je le quitte, il s'assoit à l'endroit où il est et pleure. Ne me suit pas.

Atypique : Préfère jouer avec ou près de moi.

Neutre : S'il n'est pas autorisé ou qu'il n'y a pas de pièce où il peut jouer loin de moi.

35. Est indépendant avec moi. Préfère jouer seul. Me quitte facilement quand il veut jouer.

Atypique : Préfère jouer avec ou près de moi.

Neutre : S'il n'est pas autorisé ou qu'il n'y a pas de pièce où il peut jouer loin de moi.

36. Montre clairement qu'il m'utilise comme point de départ de ses explorations :

- s'éloigne pour jouer
- revient ou joue près de moi
- s'éloigne pour jouer encore, etc.

Atypique : Toujours loin jusqu'à ce que je le retrouve ou demeure toujours près de moi.

37. Est très actif. Bouge toujours. Préfère les jeux actifs aux jeux calmes.

38. Est exigeant et impatient envers moi. S'obstine et persiste sauf si je fais immédiatement ce qu'il veut.

39. Est souvent sérieux et méthodique lorsqu'il joue loin de moi ou quand il est seul avec ses jouets.

Atypique : Exprime souvent du plaisir ou rit quand il joue loin de moi ou seul avec ses jouets.

40. Examine les nouveaux objets ou jouets dans les moindres détails. Essaie de les utiliser de différentes manières ou de les démonter.

Atypique : Jette un coup d'œil rapide aux nouveaux objets ou jouets (cependant peut s'y intéresser plus tard).

41. Quand je lui demande de me suivre, il le fait (ne pas tenir compte des refus qui font partie d'un jeu sauf s'ils deviennent clairement de la désobéissance).

42. Reconnaît ma détresse (lorsque je suis bouleversée) :

- devient calme ou bouleversé
- essaie de me réconforter
- demande ce qui ne va pas, etc.

43. Demeure ou revient près de moi plus souvent que le requiert le simple fait de rester en contact avec moi.

Atypique : Ne se tient pas au courant de façon précises de ma localisation ou de mes activités.

44. Me demande et prend plaisir quand je le prends, l'embrasse et le caresse.
Atypique : N'est pas spécialement enthousiaste pour ces démonstrations d'affection.
 Les tolère mais ne les recherche pas ; ou se tortille pour être posé par terre.
45. Aime danser ou chanter au son de la musique.
Atypique : Est indifférent envers la musique ou n'aime pas mais ne déteste pas la musique.
46. Marche et court sans se cogner, tomber ou trébucher.
Atypique : Coups, chutes ou faux pas se produisent tout au long de la journée (même si aucune blessure n'en résulte).
47. Acceptera et prendra plaisir aux bruits forts ou sautillera près de la source du bruit en jouant si je lui souris et que je lui montre que c'est supposé être plaisant.
Atypique : Devient bouleversé même si je lui signale que le bruit ou l'activité est sécuritaire ou plaisante.
48. Permet facilement aux nouveaux adultes de tenir les objets qu'il a, les partage avec eux s'ils lui demandent.
49. Court vers moi avec un sourire gêné quand de nouvelles personnes nous visitent à la maison.
Atypique : Même s'il sera éventuellement chaleureux envers les visiteurs, sa réaction initiale est de courir vers moi en pleurnichant ou en pleurant.
Neutre : S'il ne court pas vers moi quand des visiteurs arrivent.
50. Sa réaction initiale quand des gens nous visitent à la maison est de les ignorer ou de les éviter, même s'il deviendra éventuellement chaleureux avec eux.
51. Aime à grimper partout sur les visiteurs quand il joue avec eux.
Atypique : Ne recherche pas un contact intime avec les visiteurs quand il joue avec eux.
Neutre : S'il ne jouera pas avec les visiteurs.
52. A de la difficulté à manipuler de petits objets ou à assembler de petites choses ensemble.
Atypique : Très habile avec de petits objets, crayons, etc.
53. Met ses bras autour de moi ou me met la main sur l'épaule quand je le prends.
Atypique : Accepte d'être pris dans mes bras, mais ne m'aide pas particulièrement ou ne se tient pas après moi.

54. Agit comme s'il s'attendait à ce que j'empiète sur ses activités quand j'essaie simplement de l'aider avec quelque chose.
Atypique : Accepte facilement mon aide sauf si j'interviens dans une situation où mon aide n'est pas nécessaire.
55. Imité un certain nombre de comportements ou manière de faire les choses en observant mon comportement,
Atypique : N'imité pas visiblement mon comportement.
56. Devient mal à l'aise ou perd de l'intérêt quand il semble qu'une activité pourrait être difficile.
Atypique : Pense qu'il peut faire des tâches difficiles.
57. Est aventureux (sans peur).
Atypique : Est prudent ou craintif.
58. En général, ignore les adultes qui nous visitent à la maison. Trouve ses activités plus intéressantes.
Atypique : Trouve les visiteurs très intéressants même s'il est peu gêné au début.
59. Quand il termine une activité ou un jeu, il trouve généralement autre chose à faire sans revenir vers moi entre ses activités.
Atypique : Quand il termine une activité ou un jeu, il revient vers moi pour jouer, pour chercher de l'affection ou pour chercher de l'aide pour trouver autre chose à faire.
60. Si je le rassure en lui disant « c'est correct » ou « cela ne te fera pas mal », il approchera ou jouera avec des choses qui initialement l'avaient rendu craintif ou l'avaient effrayé.
Neutre : S'il n'est jamais craintif ou effrayé.
61. Joue brutalement avec moi. Frappe, égratigne ou mord durant les jeux physiques (ne signifie pas nécessairement qu'il me blesse).
Atypique : Joue à des jeux physiques sans me faire mal,
Neutre : Si ses jeux ne sont jamais très physiques.
62. S'il est de bonne humeur, il le demeure toute la journée.
Atypique : Sa bonne humeur est très changeante.
63. Même avant d'essayer des choses par lui-même, il essaie d'avoir quelqu'un pour l'aider.
64. Aime grimper partout sur moi quand nous jouons.
Atypique : Ne veut pas spécialement plusieurs contacts intimes avec moi quand nous jouons.

65. Est facilement bouleversé quand je le fais passer d'une activité à une autre (même si la nouvelle activité est quelque chose qu'il aime souvent faire).
66. Développe facilement de l'affection pour les adultes qui nous visitent à la maison et qui sont amicaux envers lui.
67. Lorsque notre famille a des visiteurs, il désire que ceux-ci lui portent beaucoup attention.
68. Généralement, il est une personne plus active que moi.
Atypique : Généralement, il est une personne moins active que moi.
69. Me demande rarement de l'aide.
Atypique : Me demande souvent de l'aide.
Neutre : S'il est trop jeune pour demander de l'aide.
70. Me salue rapidement avec un grand sourire lorsqu'il entre dans une pièce où je suis (me montre un jouet, me fait signe ou me dit « bonjour maman »).
Atypique : Ne me salue pas, sauf si je le salue en premier.
71. Si je le prends dans mes bras, il cesse de pleurer et se remet rapidement après avoir été effrayé ou bouleversé.
Atypique : N'est pas facilement réconforté ou consolé.
72. Si des visiteurs rient ou approuvent ce qu'il fait, il recommence maintes et maintes fois.
Atypique : Les réactions des visiteurs ne l'influencent pas de cette manière.
73. A un jouet qu'il caresse ou une couverture qui la rassure (doudou) qu'il apporte partout, qu'il amène au lit ou qu'il tient quand il est bouleversé (cela n'inclut pas sa bouteille de lait ou sa suce s'il a moins de 2 ans).
74. Quand je ne fais pas ce qu'il veut immédiatement, il se comporte comme si je n'allais pas le faire (pleurniche, se fâche fait d'autres activités, etc.).
Atypique : Attend un délai raisonnable comme s'il s'attendait à ce que je fasse bientôt ce qu'il m'avait demandé.
75. À la maison, il devient bouleversé ou pleure quand je sors de la pièce où nous étions (peut ou non me suivre).
Atypique : Remarque mon départ, peut me suivre mais ne devient pas bouleversé.
76. S'il a le choix, il jouera avec des jouets plutôt qu'avec les adultes.
Atypique : Jouera avec les adultes plutôt qu'avec des jouets.
77. Lorsque je lui demande quelque chose, il comprend rapidement ce que je veux (peut ou non obéir).

Atypique : Quelques fois incertain, perplexe ou lent à comprendre ce que je veux.

Neutre : S'il est trop jeune pour comprendre.

78. Aime être étreint et tenu par des personnes autres que nous et/ou ses grands-parents.
79. Se fâche facilement contre moi.
Atypique : Ne se fâche pas contre moi sauf si je suis vraiment intrusive ou qu'il est très fatigué.
80. Utilise mes expressions faciales comme étant une bonne source d'information quand quelque chose semble risqué ou menaçant.
Atypique : Évalue par lui-même la situation sans surveiller mes expressions faciales en premier.
81. Pleurer est une façon pour lui d'obtenir que je fasse ce qu'il veut.
Atypique : Pleure surtout à cause d'un véritable inconfort (fatigue, tristesse ou peur).
82. Passe la plupart de ses temps de jeu avec seulement quelques jouets préférés ou dans des activités favorites.
83. Lorsqu'il s'ennuie, il vient vers moi, cherchant quelque chose à faire.
Atypique : Flâne ou ne fait rien pendant un certain temps jusqu'à ce que quelque chose arrive.
84. Fait au moins un certain effort pour être propre et soigné dans la maison.
Atypique : souvent se tache et renverse des choses sur lui ou sur les planchers.
85. Est fortement attiré par les nouvelles activités et les nouveaux jouets.
Atypique : Ne délaissera pas ses jouets et activités familières pour de nouvelles choses.
86. Essaie de m'amener à l'imiter ou remarque rapidement et prend plaisir quand je l'imité de ma propre initiative.
87. Si je ris ou approuve quelque chose qu'il a fait, il recommence maintes et maintes fois.
Atypique : N'est pas particulièrement influencé de cette manière par mes réactions.
88. Lorsque quelque chose le bouleverse, il reste où il est et pleure.
Atypique : Vient vers moi quand il pleure, n'attend pas que je vienne vers lui.
89. Ses expressions faciales sont claires et marquées quand il joue avec quelque chose.
90. Si je m'éloigne très loin de lui, il me suit et continue son jeu dans ce nouvel endroit où je suis (n'a pas à être sollicité ou amené dans l'autre pièce. N'arrête pas de jouer ou ne devient pas bouleversé).
Neutre : S'il n'est pas autorisé ou s'il n'y a pas de pièces où il soit vraiment loin de moi.

APPENDICE D
Profil Socio-affectif (PSA)

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)
DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Par

Peter J. Lafrenière, Diane Dubeau,
France Capuano et Michel Janosz

École de psycho-éducation, Université de Montréal

© 1988

NOM DE L'ENFANT _____

DATE DE NAISSANCE _____

NOM DU PROFESSEUR/DE L'ÉDUCATEUR _____

ÉCOLE/GARDERIE _____

GROUPE _____

DATE À LAQUELLE VOUS AVEZ
RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE _____

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)
DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
1. Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris.	1	2 3	4 5	6	
2. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne sourit pas).	1	2 3	4 5	6	
3. Patient, sensible aux difficultés des autres.	1	2 3	4 5	6	
4. Mouille (uriner) ou salit (déféquer) sa culotte.	1	2 3	4 5	6	
5. Curieux. Attiré par la nouveauté.	1	2 3	4 5	6	
6. A l'air fatigué.	1	2 3	4 5	6	
7. Facilement contrarié, frustré.	1	2 3	4 5	6	
8. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités.	1	2 3	4 5	6	
9. Te regarde directement dans les yeux quand il te parle.	1	2 3	4 5	6	
10. Irritable. S'emporte facilement.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**..

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.	1	2 3	4 5	6	
12. Rit facilement.	1	2 3	4 5	6	
13. S'adapte facilement à des situations nouvelles.	1	2 3	4 5	6	
14. S'ennuie facilement et démontre peu d'intérêt.	1	2 3	4 5	6	
15. De bonne humeur.	1	2 3	4 5	6	
16. Fait preuve de tolérance, de patience.	1	2 3	4 5	6	
17. Exprime du plaisir à accomplir des choses.	1	2 3	4 5	6	
18. Accepte d'être dérangé.	1	2 3	4 5	6	
19. Difficile à consoler.	1	2 3	4 5	6	
20. Démonstre une confiance en soi.	1	2 3	4 5	6	
21. Explore son environnement.	1	2 3	4 5	6	
22. S'adapte facilement aux difficultés.	1	2 3	4 5	6	
23. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles.	1	2 3	4 5	6	
24. A l'air triste, malheureux déprimé.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**..

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
25. Anxieux, nerveux (ex. : se ronge les ongles).	1	2 3	4 5	6	
26. Actif, prêt à jouer.	1	2 3	4 5	6	
27. Se plaint facilement.	1	2 3	4 5	6	
28. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe.	1	2 3	4 5	6	
29. Écoute attentivement quand on lui parle.	1	2 3	4 5	6	
30. Crie, lève le ton rapidement.	1	2 3	4 5	6	
31. Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui.	1	2 3	4 5	6	
32. Force l'autre à faire des choses contre son gré.	1	2 3	4 5	6	
33. Dérange lorsque je porte mon attention sur un autre enfant.	1	2 3	4 5	6	
34. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer.	1	2 3	4 5	6	
35. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie.	1	2 3	4 5	6	
36. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire.	1	2 3	4 5	6	
37. Les enfants viennent le chercher pour jouer.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**..

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
38. Reste indifférent à l'invitation d'un enfant pour jouer.	1	2 3	4 5	6	
39. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue.	1	2 3	4 5	6	
40. Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres.	1	2 3	4 5	6	
41. Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse.	1	2 3	4 5	6	
42. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.	1	2 3	4 5	6	
43. Coopère avec les autres enfants.	1	2 3	4 5	6	
44. Se retrouve dans des conflits avec des enfants.	1	2 3	4 5	6	
45. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté.	1	2 3	4 5	6	
46. Doit être le premier.	1	2 3	4 5	6	
47. Refuse de partager ses jouets.	1	2 3	4 5	6	
48. Partage ses jouets avec les autres enfants.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
49. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, ...) lorsqu'il y a une activité de groupe.	1	2 3	4 5	6	
50. Fait attention aux enfants plus jeunes.	1	2 3	4 5	6	
51. Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe.	1	2 3	4 5	6	
52. Initie ou propose des jeux aux enfants.	1	2 3	4 5	6	
53. Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise.	1	2 3	4 5	6	
54. Rend les activités de jeu compétitives.	1	2 3	4 5	6	
55. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés.	1	2 3	4 5	6	
56. Exprime du plaisir à jouer avec des enfants.	1	2 3	4 5	6	
57. Passe inaperçu dans un groupe.	1	2 3	4 5	6	
58. Travaille facilement dans un groupe.	1	2 3	4 5	6	
59. Exprime du plaisir à faire mal aux enfants.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
60. Prend soin des jouets.	1	2 3	4 5	6	
61. Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps).	1	2 3	4 5	6	
62. Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui.	1	2 3	4 5	6	
63. Aide à accomplir des tâches régulières (comme distribuer la collation).	1	2 3	4 5	6	
64. Persistant à résoudre lui-même les problèmes.	1	2 3	4 5	6	
65. Est sans égard pour l'éducateur.	1	2 3	4 5	6	
66. Accepte de faire des compromis si on lui explique les raisons.	1	2 3	4 5	6	
67. Clair et direct quand il veut quelque chose.	1	2 3	4 5	6	
68. Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande.	1	2 3	4 5	6	
69. A besoin de la présence d'un éducateur pour bien fonctionner.	1	2 3	4 5	6	

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant : Ce comportement est-il **JAMAIS** (1), **À L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent ? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons, pour ces rares cas, de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**..

	Jamais	Occasionnel	Souvent	Toujours	Ne peux pas évaluer
70. Demande l'aide de l'éducateur même si elle n'est pas nécessaire.	1	2 3	4 5	6	
71. S'oppose à ce que l'éducateur suggère.	1	2 3	4 5	6	
72. Pleure sans raison apparente.	1	2 3	4 5	6	
73. Est autonome, s'organise par lui-même.	1	2 3	4 5	6	
74. Défie l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé.	1	2 3	4 5	6	
75. S'accroche à l'éducateur dans les situations nouvelles.	1	2 3	4 5	6	
76. Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes.	1	2 3	4 5	6	
77. Ignore les consignes et poursuit son activité.	1	2 3	4 5	6	
78. Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité.	1	2 3	4 5	6	
79. Pleure suite au départ du parent.	1	2 3	4 5	6	
80. Demande la permission lorsque cela est nécessaire.	1	2 3	4 5	6	

APPENDICE E

Accusés de réception de la soumission des articles pour publication

Daniel Chayer

De : <DGayet2000@aol.com>
À : <d.chayer@internet.uqam.ca>
Envoyé : 15 février, 2006 12:28
Objet : (sans sujet)

Cher Monsieur,

Je vous accuse réception de votre proposition d'article. L'avis de nos experts vous sera envoyé dans un délai d'environ trois mois.

Daniel Gayet

No virus found in this incoming message.
Checked by AVG Free Edition.
Version: 7.1.375 / Virus Database: 267.15.7/259 - Release Date: 13-02-06

Revue canadienne des sciences du comportement Canadian Journal of Behavioural Science

Michel Claes, rédacteur en chef adjoint
Département de psychologie
Université de Montréal
Case Postale 6128, succursale Centre-Ville
Montréal (Québec) Canada H3C 3J7

(514) 343-7984
Télécopieur (514) 343-2285
RCSC@umontreal.ca

Le 14 février 2006

Monsieur Daniel Chayer
Université du Québec à Montréal
Département de psychologie
Case postale 8888, succursale Centre-Ville
Montréal, Québec
H3C-3P8

Objet: L'attachement et les problèmes de comportements au début de la période scolaire :
Précisions concernant le type de désorganisation et la source d'évaluation des
comportements.
Ms: 06-004

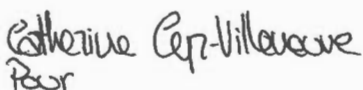
Cher collègue,

Nous accusons réception des quatre copies de votre manuscrit intitulé *L'attachement et les problèmes de comportements au début de la période scolaire : Précisions concernant le type de désorganisation et la source d'évaluation des comportements*, soumis pour publication à la Revue Canadienne des Sciences du Comportement.

Suivant la procédure habituelle, la Rédaction fera parvenir votre manuscrit à des consultants qualifiés qui en effectueront une évaluation. Leurs commentaires vous seront transmis dès que possible.

Je vous pris d'agréer, cher collègue, l'expression de nos sentiments les meilleurs.

Le Rédacteur en chef adjoint,


Catherine Cyr-Villeneuve
Pour

Michel Claes, Ph.D.